

ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

9 • 2009

Ψλ

УЧРЕДИТЕЛЬ — Институт языкознания Российской академии наук, Москва

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е.Ф. Тарасов – главный редактор
Т.В. Ахутина
О.В. Балясникова
В.А. Виноградов
В.Е. Гольдин
А.А. Залевская
В.И. Карасик
Д.А. Леонтьев
И.Ю. Марковина
Е.Ю. Мягкова
И.Г. Овчинникова
Е.С. Ощепкова – ответственный секретарь
Ю.А. Сорокин
И.А. Стернин
Н.В. Уфимцева
В.И. Шаховский
Л.А. Шкатова

Научный журнал теоретических и прикладных исследований

Выходит 1 раз в полугодие

Редакторы-составители выпуска:
Н.М. Нестерова, И.Г. Овчинникова

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

ISBN978-5-88242-557-8

© Институт языкознания РАН, 2009

*Издание данного номера финансировано
кафедрой речевой коммуникации Пермского государственного университета и
Школой Анатолия Ивановича Новикова (Пермь – Уфа)*

СОДЕРЖАНИЕ

От редакторов.....	5
--------------------	---

Теоретические проблемы психолингвистики

<i>Залевская А.А. (Тверь)</i> Речевая ошибка как инструмент научного исследования.....	6
<i>Стернин И.А. (Воронеж)</i> К теории речевых культур носителя языка.....	22
<i>Шаховский В.И. (Волгоград)</i> Эмоции как объект исследования в лингвистике.....	29
<i>Цейтлин С.Н. (Санкт-Петербург)</i> Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго	43
<i>Доброва Г.Р. (Санкт-Петербург)</i> О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегии освоения языка.....	53
<i>Павлова А.В. (Вальдорф, Германия)</i> Понимание смысла предложений в связи с местом фразового ударения при восприятии письменной речи	70
<i>Салимовский В.А. (Пермь)</i> О семантике речевого действия	90
<i>Верхолетова Е.Ю. (Москва)</i> Речь как становление	100
<i>Наугольных А.Ю. (Пермь)</i> Парадоксы переводческого понимания	112

Экспериментальные исследования

<i>Гагарина Н.В. (Санкт-Петербург)</i> Резолюция личного местоимения мужского рода <i>он</i> в детской речи: экспериментальное исследование дошкольников.....	119
<i>Гетте Е.Ю. (Воронеж)</i> Ассоциативное поле <i>общение</i> в гендерных концептосферах.....	124
<i>Долгих Н.О. (Пермь)</i> Отражение артефактов элитарной культуры в рекламных текстах немецких и русских печатных СМИ	133
<i>Доценко Т.И., Лещенко Ю.Е. (Пермь)</i> Формирующийся иноязычный сублексикон взрослого: начальный этап.....	138
<i>Казнова Н.Н. (Пермь)</i> Сетевые дневники как новый вид реализации личности.....	150
<i>Круглякова Т.А. (Санкт-Петербург)</i> Репродуцированный стихотворный текст как объект психолингвистического исследования (на материале детской речи).....	156
<i>Овчинникова И.Г. (Пермь)</i> Отражение диалога субкультур в содержании концепта <i>интеллигент</i>	164
<i>Полубоярин С.В. (Воронеж)</i> Психолингвистический эксперимент как метод изучения концептуального содержания онимов (на примере концепта <i>Дон</i>)	183
<i>Пулина Е.А. (Пермь)</i> О восприятии окказиональных новообразований Дж. Джойса и их переводных соответствий	188
<i>Рыбка И.Н. (Уфа)</i> Исследование явлений речевой коррекции в процессе порождения устного высказывания	193
<i>Сизова О.Б. (Санкт-Петербург)</i> Роль синтагматических механизмов в обеспечении процессов падежного маркирования	199
<i>Харченко Е.В. (Челябинск)</i> Корпоративная культура профессионалов: попытка описания	205

Школа Анатолия Ивановича Новикова

<i>Нестерова Н.М. (Пермь)</i> Психолингвистика текста, или есть ли смысл в тексте?.....	213
<i>Пешкова Н.П. (Уфа)</i> Имплицитность в тексте: препятствие vs. стимул и условие понимания.....	219

<i>Серова Т.С. (Пермь)</i> Осмысление, понимание и фиксация информации исходного текста как программы предметного содержания и смыслового развития вторичного текста письменного перевода.....	231
<i>Авакян А.А. (Уфа)</i> Перевод как инструмент исследования процесса понимания	242
<i>Баринова И.А. (Пермь)</i> К вопросу об экспериментальном исследовании цельности текста.....	246
<i>Вахитова Г.В. (Уфа)</i> Восприятие внутренней экспрессивности юридического текста разными группами реципиентов.....	251
<i>Курсанова И.В. (Уфа)</i> Индивидуальные стратегии понимания текста как реализация механизмов смыслообразования.....	257
<i>Матвеева Н.В. (Стерлитамак)</i> Экспериментальное исследование механизмов формирования содержания и смысла текста в процессе его понимания.....	261

Проблемы и дискуссии

<i>Горошко Е.И. (Харьков, Украина)</i> Текст эпохи веб 2.0: психолингвистический анализ...	267
--	-----

Рецензии и обзоры

<i>Уфимцева Н.В. (Москва), А.И. Новиков.</i> Текст и его смысловые доминанты.....	281
<i>Нестерова Н.М., Пешкова Н.П. (Пермь, Уфа)</i> «Новиковская» школа: Пермь – Уфа.....	283
<i>Доценко Т.И., Ерофеева Е.В. (Пермь)</i> Пермская школа социопсихолингвистики.....	286

Сведения об авторах	289
----------------------------------	-----

Abstracts of articles	292
------------------------------------	-----

От редакторов

За почти полувековую историю психолингвистики в России сформировались традиции и научные школы, определяющие методологию исследований и интерпретацию исходных понятий. Психолингвистические научные традиции восходят к психологическому направлению языкознания, представленному трудами А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртэне, Л.В. Щербы, и работам замечательных российских психологов Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, А.Н. Соколова, Н.И. Жинкина. Научные школы связаны с именами участников первых психолингвистических симпозиумов, организаторов первых психолингвистических изданий. Читателю 9 номера журнала мы даем возможность познакомиться с работами представителей одной из Московских психолингвистических школ – школы Анатолия Ивановича Новикова, объединившей ученых Большого Урала.

Расширение географии издания – Москва, Воронеж, Волгоград, Пермь – позволяет показать спектр развития и трансформаций российской психолингвистики. В номерах журнала, подготовленных в регионах, приводится характеристика основных научных центров и лабораторий и обсуждается проблематика проводимых в них исследований. Особенность пермской психолингвистики мы видим в сочетании Московской и Петербургской лингвистических школ: школы Анатолия Ивановича Новикова и школы Аллы Соломоновны Штерн и Леонида Вольковича Сахарного.

В нашем выпуске обсуждаются как традиционные для психолингвистики проблемы языкового сознания и ментального лексикона (Г.В. Вахитова, Е.Ю. Гетте, Т.И. Доценко, Ю.Е. Лещенко, С.В. Полубоярин), так и новые тенденции в изучении электронного дискурса (Е.И. Горошко, Н.Н. Казнова). Перспективы психолингвистики связаны не только с расширением материала исследования, но и с новыми направлениями: теорией речевых культур (И.А. Стернин), эмотиологией (В.И. Шаховский), теорией речевых ошибок (А.А. Залевская). Мы склонны видеть перспективы и в реабилитации старых методик – интроспекции и самоотчетов испытуемых; эти методики востребованы при изучении семантики высказывания (А.В. Павлова, В.А. Салимовский) и понимания текста (Н.П. Пешкова, И.В. Кирсанова). Перспективно, на наш взгляд, обращение к психолингвистике спонтанной речи (И.А. Барина, Е.Ю. Верхолетова, И.Н. Рыбка). Впрочем, не менее интересно наблюдать динамику изучения деятельности переводчика в научно-технической и художественной сферах по работам А.А. Авакян, Т.С. Серовой, А.Ю. Наугольных, Е.А. Пулиной. Одно из основных направлений психолингвистики – исследование становления языковой способности. В современной науке, наряду с описанием поэтапного конструирования языка ребенком (Н.В. Гагарина, О.Б. Сизова, Т.А. Круглякова), особую актуальность приобретает изучение детского билингвизма (С.Н. Цейтлин) и вариативности речевого онтогенеза (Г.Р. Доброва). Заметим, что проблема вариативности, вероятностной организации речевой деятельности и языка становится центральной. Обсуждению проблем вариативности в рамках национальной и профессиональной культуры, межкультурной коммуникации и понимания текста посвящены статьи Н.М. Нестеровой, Е.В. Харченко, И.Г. Овчинниковой, Н.О. Долгих, Н.В. Матвеевой.

Таким образом, 9 номер журнала реализует свою основную функцию – объединять усилия всех, заинтересованных в изучении речевой деятельности, языковой способности и коммуникации.

Теоретические проблемы психолингвистики

УДК 81.271.04

А.А. Залевская

РЕЧЕВАЯ ОШИБКА КАК ИНСТРУМЕНТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Ошибка, речевая ошибка, механизм, промежуточный язык

Рассматриваются возможности использования анализа речевой ошибки как инструмента научного исследования процессов и механизмов функционирования языка у пользующегося им человека, в том числе при продуцировании и понимании речи, освоения лексики и грамматики при овладении первым и/или вторым языками, динамики промежуточного языка при двуязычии и т.д.

Вопросы истории отношения к речевой ошибке более или менее подробно обсуждаются, например, в работах: [Красиков, 1980; Залевская, 1999; Залевская, Медведева, 2002; Дебрэнн, 2006; Ellis, 1987; Larsen-Freeman & Long, 1993; Selinker, 1997; Aitchison, 2003; Sanz, 2005a; Goldrick, 2006; Terao, 2006]. Очень кратко можно сказать, что динамика трактовки ошибки в принципе сводится к переходу от рассмотрения ее как интересного казуса и/или недопустимого нарушения прескриптивного правила к признанию естественности речевых ошибок и важности анализа механизмов ошибки как инструмента научного исследования процессов и механизмов функционирования языка у пользующегося им человека, в том числе продуцирования и понимания речи, организации языковых явлений в готовности к их применению в речемыслительной деятельности и т.д. Важно отметить, что произошел переход от рассмотрения речевой ошибки в чисто прикладных целях (прежде всего – при обучении языку) к ее теоретическому осмыслению и объяснению не только механизмов и причин самой ошибки, но и работы речевого механизма в целом. Поскольку такая «работа» не поддается прямому наблюдению, анализ ошибки стал средством проверки гипотез относительно строения («архитектуры») этого механизма, принципов его работы, этапов

речемыслительной деятельности, взаимодействия разнообразных внешних и внутренних факторов и т.д. Актуальность исследований в этой области подтверждается обзором публикаций по проблемам двуязычия (см.: [Залевская, 2008]).

Следует подчеркнуть, что еще при становлении отечественной психолингвистики А.А. Леонтьев говорил о речевой ошибке как сигнале разошедшегося шва в речевом механизме индивида [Леонтьев, 1970: 78]; в публикациях тех лет отражены результаты наблюдений и экспериментов, которые были нацелены на выявление специфики речевых ошибок, связанных с различными этапами речемыслительного процесса, в том числе (и преимущественно) в условиях обучения второму (иностранному) языку. Результаты проводившихся тогда исследований нашли отражение в опубликованных под редакцией А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой (Ахутиной) сборниках статей «Вопросы порождения речи и обучения языку» (1967), «Психология грамматики» (1968), «Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком» (1969), «Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку» (1970), «Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного» (1971), «Психолингвистика и обучение иностран-

цев русскому языку» (1972), «Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских» (1977). В качестве наглядного примера назову статью А.В. Трусовой и З.М. Цветковой [Трусова, Цветкова, 1972], где предлагается одна из первых психолингвистических классификаций речевых ошибок при овладении иностранным языком в условиях учебной ситуации.

Обратим внимание на то, что исследование речевых ошибок ведется по разным направлениям и включает сбор и анализ ошибок как в связи с обучением иностранным языкам (см., например, [Банкевич, 1981; Боковня, 1995]), так для выявления специфики процессов овладения родным или вторым языком в детском возрасте (ср. работы С.Н. Цейтлин, ее учеников и коллег, например, [Цейтлин, 1982; 1988; 2000]). Из числа отечественных работ, акцентирующих внимание на речевой ошибке как инструменте научного исследования и опирающихся на деятельностную модель речевого процесса, можно назвать следующие.

В исследовании Т.Д. Кузнецовой [Кузнецова, 1978; 1982; 1983] на материале ошибок в речи на втором и третьем языках рассматривается роль установки в формировании правильного или ошибочного речевого действия. К сожалению, популярное в те годы понятие психологической установки в настоящее время редко попадает в поле зрения тех, кто занимается ошибками, хотя продуктивность такого подхода наглядно подтверждается, например, результатами исследования И.В. Приваловой [Привалова, 1995а; 1995б], разработавшей классификацию ошибочных речевых действий с позиций теории установки на материале ошибок восприятия иноязычного сообщения со слуха и ошибок в письменных переводах художественных и публицистических текстов.

Целью исследования С.И. Гороховой [Горохова, 1986] было выявление особенностей функционирования механизмов речепроизводства на материале

ошибок в спонтанной устной речи носителей русского языка; рассматривались продукты ошибочных речевых операций или ошибки в звене моторного программирования речи и его реализации; внимание уделялось как ошибкам поиска слов во внутреннем лексиконе на основе семантических и звуковых признаков, так и механизмам семантического синтаксирования, словообразования, интонационного оформления высказывания.

Г.В. Ейгер [Ейгер, 1989; 1990] на материале речевых ошибок (мнимологических ошибок и основных типов оговорок) рассмотрел работу механизма контроля языковой правильности высказывания с акцентированием внимания на взаимодействии когнитивного и эмоционального, осознаваемого и неосознаваемого. По итогам сопоставления наблюдений, результатов экспериментов и нейролингвистических данных Г.В. Ейгер не только дал объяснение тех или иных типов ошибок как продуктов нарушений на различных этапах речевого процесса, но и показал возможность целенаправленного формирования механизма контроля языковой правильности высказывания при обучении грамматическим структурам немецкого языка с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

А.А. Пойменова [Пойменова, 1997; 1998а; 1998б; 1999] экспериментально исследовала особенности лексических ошибок в письменной речи на иностранном языке и дала их объяснение на основе построенной ею модели процесса преодоления коммуникативных затруднений на этапах внутреннего программирования и реализации программы (через перекодирование и выбор слов к моторной реализации). С учетом предпочтительно использовавшихся участниками эксперимента стратегий преодоления коммуникативных затруднений, приводивших к ошибочным речевым действиям и/или их коррекции, А.А. Пойменова выделила группы «буквалистов – центристов – творцов» и

показала динамику перемещения обучаемых по такому континууму в зависимости ряда внешних и внутренних факторов.

Названные выше и подобные им исследования ошибок имеют более или менее тесную связь с проблематикой процессов и механизмов речемыслительной деятельности в условиях владения одним или более языками, языкового сознания, языковой личности, используемых индивидами стратегий и опор правильного и ошибочного речевого действия. Это позволяет квалифицировать их как выполненные в русле теории речевой деятельности, или *деятельностного* подхода, характерного для отечественной психолингвистики.

Близким к этому является *когнитивный* подход, также рассматривающий ошибки с позиций структуры процессов перехода от намерения к его языковой манифестации, (см., например, работу [Bock & Levelt, 1994]), где механизмы различных типов лексических и грамматических ошибок детально обсуждаются с опорой на общую модель процесса продуцирования речи и на модели процессов поиска и выбора слов, приписывания определенных грамматических функций выбранным единицам, «сборки» сообщения и т.д. В русле когнитивного подхода делается акцент на анализ ошибок с позиций понятия «промежуточного языка» (см. ниже), особенностей функционирования слов в ментальном лексиконе индивида, стратегий преодоления коммуникативных затруднений, переноса навыков, см., например, [Aitchison, 2003; Field, 2004; Kormos, 2006; Odlin, 1990; Sanz, 2005a].

Наряду с деятельностным и когнитивным подходами к анализу ошибок в публикациях по этой проблеме различные типы ошибок получают объяснение с позиций *генеративной психолингвистики* в терминах концепции принципов и параметров Н. Хомского. Участились также стремления моделировать условия и процессы, ведущие к ошибкам, в русле *коннекционистского* подхода на основе

идеи распространяющей по сети активации (дискуссию по поводу перспективности такого подхода в целях изучения специфики функционирования языка у человека см., например, в [Cristiansen & Chater, 2001]).

Из работ последних десятилетий, опубликованных на русском языке и имеющих непосредственное отношение к обсуждаемой проблеме, представляется интересным остановиться на следующих в хронологическом порядке.

Марцелина Грабска [Грабска, 1996] выделила в своей монографии главу «Ошибки – показатель лингвистических и психологических источников потенциального словаря», где на базе материалов обширного экспериментального исследования с учениками польских школ, обучающихся русскому языку, детально обсуждаются понятия языковой нормы и ошибки; высказывается мнение, что ошибочной является не модель идентификации слова, а результат ее применения; предлагается классификация выявленных ошибок по типам опознавания незнакомых слов и соответствующим им единицам принятия решения с опорой на признаки, релевантные для семантизации неизвестного реципиенту слова. Следует отметить, что в данном случае, как и в ряде других, рассматриваются *языковые* ошибки, однако вопрос различий между языковыми и речевыми ошибками, а также между ошибками продуцирования и понимания речи требует отдельного обсуждения (см.: [Залевская, 2009а]).

В книге Чжао Цюе [Чжао Цюе, 2000] на материале наблюдений и экспериментов с китайскими студентами делается попытка объяснить ошибки понимания при восприятии со слуха (аудировании) и чтении текстов на изучаемом (русском) языке; большое внимание уделяется особенностям формирующегося у обучаемых «стереотипа русского речевого мышления», испытывающего влияние со стороны «китайского национального социокультурного стереотипа речевого общения» [Там же: 372].

В работе Н.В. Романовской

[Романовская, 2003] ошибки в переводах с изучаемого языка на родной выступили в качестве средства выявления степени сформированности у обучаемых определенных когнитивных структур, необходимых для овладения грамматическими явлениями иностранного языка. Экспериментальное исследование Н.В. Романовской выполнялось с позиций трактовки языковой способности в качестве детерминанты перевода иноязычного текста.

М.К. Исаев [Исаев, 2004] предпринял разностороннее исследование интерферированной английской речи казахов и по результатам анализа динамики ошибок студентов разных курсов проследил становление фонетического аспекта вторичной языковой личности при воздействии тюркского сингармонизма на английскую речь билингов.

Ошибочные грамматические действия обсуждаются и получают объяснение в книге С.С. Кунанбаевой [Кунанбаева, 2005: 150–161], где также даются рекомендации относительно коррекции развивающихся у обучаемых «аппроксимативных систем» и учета характеристик последних при разработке программ формирования операционной структуры действия на иностранном языке.

В монографии Т.Г. Пшёнкиной [Пшёнкина, 2005] проблема ошибок всплывает в связи с постановкой задачи выявления некоторых специфических характеристик профессионального языкового сознания билинга. На основе экспериментально-теоретического исследования деятельности переводчика Т.Г. Пшёнкина, в частности, выявила такую особенность посреднической деятельности переводчика, как способность обращения к механизмам инференции при встрече со смыслами, для понимания и передачи которых необходима опора на выводное знание.

Теоретические и прикладные аспекты межъязыковой девиатологии разработала Мишель Дебрэнн [Дебрэнн, 2006а; 2006б], считающая необходимым ввести понятие, в объем которого включаются все виды

оговорок и ошибок; для его обозначения предлагается термин «девиация» (отклонение); отклонения от нормы в родном языке М. Дебрэнн называет «языковой девиатологией», а в иностранном – «межъязыковой девиатологией». На основе компьютерной обработки двух корпусов из 7000 и 3000 девиантных примеров (ошибок в письменных работах русских, изучающих французский язык) М. Дебрэнн анализирует ошибки с позиций «межъязычия», под которым понимает динамичную систему внутренних правил – наивных метаязыковых сведений обучаемого о втором/иностранном языке.

Вполне естественно, что расстановка акцентов в исследованиях речевых ошибок меняется в зависимости от преобладающих в тот или иной временной период научных парадигм и актуальных общенаучных подходов, что несомненно оказывает влияние на постановку целей исследований и на ракурс обсуждения получаемых результатов; некоторые вопросы остаются актуальными долгое время или происходит возвращение к ним на новом уровне научного осмысления или с иных теоретических позиций.

К числу проблем, активно дискутируемых ныне в мировой науке, в том числе и с опорой на анализ речевых ошибок, относится базовый принцип работы речевого механизма человека. Так, в работе [Goldrick, 2006] анализ ошибок в сочетании с другими исследовательскими процедурами используется в связи с дискуссией относительно модульного (т.е. предполагающего наличие отдельных независимых один от другого «блоков») принципа работы речевого механизма человека или постоянного взаимодействия ряда процессов, обеспечивающих продуцирование речи. Как отмечает М. Голдрик, ранние исследования в этой области (см., например, [Garrett, 1980]) трактовали обеспечивающие продуцирование речи процессы как независимые один от другого и непересекающиеся. Однако в течение 1980-х гг. стало очевидным, что такие теории не могут объяснить все виды речевых ошибок, что привело к

возникновению теорий, признававших взаимодействие отдельных процессов с позиций коннекционистского подхода. В качестве примеров М. Голдрик называет публикации [Dell, 1986; Stemberger, 1985]. Такие теории интерактивной активации постулировали наличие механизмов активации каскадного типа и подкрепления (feedback), что объясняло взаимодействие рассматриваемых процессов. Параллельно с этим проводившиеся эмпирические исследования фокусировали внимание не на ошибке, а на времени реакции (т.е. на латентном периоде процесса продуцирования речи); полученные качественные и количественные показатели интерпретировались в пользу независимо друг от друга протекающих семантических и фонологических процессов. М. Голдрик дает ссылку на обзор: [Levelt et al., 1999], где в результате обсуждения противоречивых выводов в русле названных подходов делается вывод о необходимости признания *ограниченного* взаимодействия между процессами продуцирования речи.

По результатам сопоставления данных, полученных хронометрическим путем, а также при анализе речевых ошибок и ошибок при нарушениях речи в условиях патологии (нейропсихологические наблюдения), М. Голдрик делает следующие выводы: (1) имеет место значительная активация каскадного типа от уровня слов к фонологическим репрезентациям, однако сила такой активации ограничена; (2) имеет место значительное подкрепление от фонологического уровня к уровню репрезентаций слов, но сила такого подкрепления ограничена; (3) подкрепление от уровня слов к уровню лексико-семантических репрезентаций либо отсутствует, либо не является функционально значимой [Там же: 818]. М. Голдрик объясняет положение (3) следующим образом. Одна из причин – расстояние в сети связей (connectivity distance). Механизмы подкрепления могут иметься, но они оказываются слишком слабыми для того, чтобы оказывать влияние на лексико-семантические процессы выбора. Это особенно вероятно

для случая с фонологической информацией: необходимо пройти множество «шагов» установления связей в системе продуцирования речи до того как фонологическая информация сможет оказать влияние на семантическую переработку; эта информация может прийти слишком поздно или быть слишком слабой, чтобы влиять на выбор лексического концепта. Менее ясно, можно ли таким же образом объяснить отсутствие эффекта частотности слов на семантическом уровне; в принятой в рассматриваемом исследовании модели трехуровневой системы эти эффекты могли проявиться на уровне репрезентации, примыкающей к семантике. Однако если вместо этого имеются два уровня лексических репрезентаций (как это постулируется в работе: [Levelt et al., 1999]), а эффект частотности ассоциируется с уровнем, более удаленным от семантики, расстояние в сети связей может легко объяснить отсутствие эффекта частотности [Goldrick, 2006: 848]. Еще одно объяснение связано с тем, что недостаточное взаимодействие обусловлено раздельностью репрезентаций: с одной стороны, семантической (амодальной), а с другой – лексической и фонологической. Отсюда следует, что недостаточное подкрепление может быть связано с тем, что более сильное взаимодействие касается сходных типов репрезентации [Там же: 848–849].

Следует уточнить, что М. Голдрик исходит из признания модели трехуровневой системы репрезентаций, включающей: *лексико-семантические репрезентации*, трактуемые как наборы распределенных семантических признаков; репрезентации *лексического* уровня; *фонологические* репрезентации. Соответственно разграничиваются три стадии (этапа) переработки слова: лексико-семантическая, лексическая и фонологическая [Там же: 819–820].

Работа [Hartsuiker, 2006] посвящена выявлению роли мониторинга – механизма, контролирующего успешность продуцирования речи на различных этапах

этого процесса; исследование базируется на анализе некоторых моделей (паттернов) речевых ошибок (ср. с исследованием [Ейгер, 1989]). Названная публикация интересна тем, что в ней рассматривается гипотеза, согласно которой наблюдаемые исследователями модели речевых ошибок могут обуславливаться частично механизмами продуцирования речи и частично механизмами самоконтроля: в первом случае создаются глубинные модели ошибок, а во втором – некоторые ошибки регистрируются как более частые и это оказывает влияние на глубинные модели ошибок. Hartsuiker исходит из принятого многими зарубежными и российскими исследователями представления о том, что говорящий контролирует процесс продуцирования речи, при этом разграничиваются контроль на глубинном и поверхностном уровнях. Так, самый «глубокий» уровень мониторинга связан с концептуализацией (т.е. устанавливается, отвечает ли планируемое высказывание его замыслу); при самом «поверхностном» уровне мониторинга вступает в действие подкрепление со стороны слушающего, его сигналы о достигнутом понимании сообщения (включая невербальные средства подкрепления, такие как кивки, гримасы, вербальные ответы, выражающие понимание или непонимание). Большинство теорий мониторинга признает, что ошибки на уровне планирования могут сразу быть исправленными, «перехваченными», поэтому они никогда не бывают реализованными. Отсюда вытекает предположение, что ошибки, которые могут быть замечены говорящим на ранних стадиях процесса продуцирования речи, корректируются чаще, чем другие ошибки. В результате этого модели получающих реализацию ошибок отличаются от моделей глубинных ошибок планирования речи.

На материале отобранных примеров ошибок, характерных для различных этапов продуцирования речи (включая поиск слов, фонологическое кодирование, грамматическое кодирование), Hartsuiker

сделал попытку установить, оказывает ли мониторинг влияние на некоторые модели речевых ошибок. Автор подчеркивает, что выявление роли мониторинга чрезвычайно важно для современных теорий продуцирования речи, в том числе для решения вопроса относительно модульности/интерактивности речевого механизма, специфики самого механизма мониторинга и процессов его функционирования. В частности, остается открытым вопрос: относить ли глубинный мониторинг к процессам понимания или продуцирования речи; в зависимости от ответа на этот вопрос требуются различные теории системы мониторинга.

Hartsuiker приводит также мнения некоторых авторов, критикующих использование анализа ошибок в исследовательских целях и указывающих, что постулируемые модели речевых ошибок могут неадекватно отображать паттерны действительно допускаемых ошибок из-за роли фактора слушающего. Некоторые речевые ошибки могут легче фиксироваться теми, кто собирает корпус ошибок (например, легче заметить ошибки, влияющие на качество фонемы в начале слова, чем в его середине), в итоге легче замечаемые ошибки лучше репрезентированы в корпусе и дают основания для соответствующих выводов об их типичности.

Высказанное в рассмотренной работе мнение хорошо согласуется с опасениями, которые высказывают другие авторы по поводу надежности собираемых фактов и справедливости интерпретации зарегистрированных ошибок. В книге [Залевская, Медведева, 2002] указывается, что по мере накопления опыта применения анализа ошибок как исследовательского подхода стали проявляться и его слабости, которые послужили основаниями для критики «извне» и/или импульсами для совершенствования процедуры такого анализа, введения новых ключевых понятий и т.д. Ряд авторов указывает на необходимость осторожного обращения с ошибками по ряду причин, связанных как со сбором ошибок, так и с их

интерпретацией.

Например, Дж. Эйчисон [Aitchison, 2003] отмечает, что при сборе ошибок многие записывают примеры, но недостаточно регистрируют сопутствующий контекст, вне которого ценность собранного материала может утрачиваться. Что касается интерпретации, то далеко не все ошибки четко вписываются в ту или иную категорию; некоторые из них могут быть отнесены к ряду категорий. Бывает также трудно разграничить ошибки выбора слов и факты неграмотности, некомпетентности, когда говорящий просто не знает правильного слова или путает в чем-то сходные слова. Дж. Эйчисон предостерегает также от поспешных выводов на основании анализа ошибок, что согласуется с мнением ряда других авторов, считающих, что одни ошибки бывает легче заметить, чем другие; какие-то ошибки могут реже встречаться, потому что их легче избежать через применение соответствующих стратегий, и т.д. Примеры трудностей, с которыми сталкивается исследователь при анализе ошибок, обсуждаются в работе [Поймёнова, 1999].

Наиболее существенным замечанием в адрес анализа ошибок стало то, что, сконцентрировав свое внимание на ошибках (т.е. на том, что делается обучаемыми *неверно*), исследователи потеряли из виду целостную картину овладения языком и факторы, обеспечивающие *успешность* этого процесса. Этот упрек в сочетании с указанием на трудности в определении генезиса ряда ошибок и на недостаточность данных анализа ошибок для обоснованных теоретических выводов был далее учтен через признание необходимости, с одной стороны, использовать этот метод в комбинации с другими исследовательскими подходами, а с другой – анализировать ошибки в более широком контексте пользования вторым языком с пониманием контекста не только как дискурса, взаимодействия обучаемого с собеседниками и т.п., но и как *совокупности всего того, чем владеет*

индивид в текущий момент овладения вторым языком. Последнее потребовало введения ключевого понятия *промежуточного языка* как некоторого континуума, по которому последовательно продвигается обучающийся второму/иностранному языку.

Для обозначения этого феномена в англоязычной литературе используются такие термины, как *approximative system, interlanguage, transitional competence, learner language, idiosyncratic dialect* и т.п.; ср. немецкоязычные термины: *Interimsprache, Lernersprache, франкоязычный термин interlangue* и т.д. Обратим внимание на то, что каждый из таких терминов акцентирует внимание на какой-то особенности именуемого феномена: на постепенном приближении к системе усваиваемого индивидом языка, положении по отношению в родном и изучаемому языкам, переходном характере, принадлежности именно обучающемуся новому языку и т.д., однако, как отмечается в книге [Gass & Selinker, 1994], термин *interlanguage* является наиболее распространенным. Выше уже упоминалось, что М. Дебрэнн пользуется термином «межъязычие»; в книге С.С. Кунанбаевой фигурирует термин «аппроксимативные системы»; чаще всего встречается термин «промежуточный язык». По свидетельству О.Л. Гвоздевой, в 2003 году в ответ на запросы по соответствиям термину *interlanguage* в разных языках (в том числе немецком, французском) поисковые системы сети Интернет выдавали тысячи ссылок, а электронные библиографические справочные – сотни названий монографий и диссертаций, содержащих это понятие в заголовке или в списке ключевых слов [Гвоздева, 2003: 26]. Обратим внимание на год, когда была получена эта информация.

Имеются разные мнения относительно того, кем именно было введено в обиход понятие «промежуточный язык» (далее – ПЯ). Некоторые авторы увязывают его со статьей С. Кордера [Corder, 1967]; по мнению других, следует вести отсчет от публикации Л. Селинкера [Selinker, 1972];

в то же время признается и вероятность параллельной разработки сходных понятий разными исследователями (на это указывает А.А. Поймёнова, [1999] со ссылкой на работу [Knapp-Potthoff & Knapp, 1982]). Л. Селинкер в своей более поздней книге [Selinker, 1997: 1] признает приоритет С. Кордера и ссылается на его статью, в названии которой употреблен термин *interlanguage*. Более того, Л. Селинкер полагает, что на самом деле понятие промежуточного языка задолго до появления такого термина прослеживается в работах, связанных с овладением вторым языком (в частности, он обсуждает публикации Ч. Фриза, Р. Ладо, У. Вайнрайха).

Центральным для понятия ПЯ, по Л. Селинкеру [Selinker 1972], выступает то, что изучающий второй язык индивид в любой момент процесса овладения этим языком располагает некоторой грамматикой промежуточного уровня, изменяющейся по мере накопления опыта; при наличии достаточных встреч с подходящими для этого фактами изучаемого языка имеет место переход через различные степени аппроксимации к все более и более приближающемуся состоянию такой грамматики к стандартной грамматике изучаемого языка. Грамматика промежуточного языка описывается Л. Селинкером (с позиций концепции Н. Хомского) как набор правил, которые могут быть выведены из изучаемого языка, перенесены из родного языка или вообще «изобретены» обучающимся индивидом. В каждый взятый период времени такая промежуточная грамматика как продукт попытки изучаемого *целостно* представить изучаемый язык является относительно статичной, к тому же некоторые обучаемые склонны оставаться на некотором этапе развития формирующейся системы правил, что получило название фоссилизации.

В книге [Hamers & Blanc, 1989] приводятся и другие определения ПЯ, одно из которых увязывает это понятие с *варьированием на некотором континууме* в соответствии со степенью внимания,

которое говорящий уделяет формам речи. Д. Ларсен-Фримен и М. Лонг [Larsen-Freeman & Long, 1993] посвящают ПЯ отдельную главу, в которой обобщаются наиболее существенные результаты, полученные при целенаправленных исследованиях в названной области. К. Килборн [Kilborn, 1994] отмечает, что гипотеза ПЯ весьма популярна и используется как в теоретических, так и прикладных исследованиях в области овладения вторым языком.

Понятием ПЯ оперирует в своем экспериментальном исследовании А.А. Поймёнова [1999], обосновывающая важность трактовки ошибки с позиций того, чем владеет пользователь языком на некотором этапе обучения. При этом А.А. Поймёнова обсуждает проблемы промежуточного языка с учетом немецкоязычных публикаций. Она указывает, что, по мнению А. Кнапп-Поттхоф и К. Кнаппа [Knapp-Potthoff & Knapp, 1982], с введением понятия промежуточного языка произошел переход исследования процессов овладения ИЯ в качественно иное измерение.

А.А. Поймёнова критикует две по своей сути совпадающие позиции: с одной стороны, требование разграничивать ошибки при овладении иностранным языком в естественных условиях и в учебной ситуации, а с другой – противопоставление ошибок и промежуточного языка (во втором случае фактически имеется в виду анализ ошибок, возникающих в естественных условиях общения, и ошибок в речи обучаемых). По мнению А.А. Поймёновой, ПЯ, формирующийся в естественных условиях, может в значительной мере отличаться от ПЯ, формируемого в учебной обстановке. Более того, пиджинизированные ПЯ могут быть весьма отдаленными от целевого языка. Однако едва ли следует резко противопоставлять эти ситуации овладения вторым языком. Так, В. Бёрнер и К. Фогель [Börner & Vogel, 1994] предлагают выделить внутри понятия «промежуточный язык» подгруппу «ученический язык» (*Lernersprache*), который, по определению

авторов, является специфическим случаем ПЯ в том плане, что процессом овладения этим языком управляют извне, путем систематичного применения учебных методик. С этой точки зрения, ошибка, допущенная в ученическом языке, приобретает лишь некоторые специфические черты [Поймёнова, 1999: 24–27]. А.А. Поймёнова соглашается также с мнением немецкого психолингвиста Г. Воде [Wode, 1988], что ошибки являются важным вспомогательным средством овладения иностранным языком, поскольку именно они, а не правильные высказывания, показывают, что учащийся усвоил, а что – нет, имитирует ли он услышанное или активно перерабатывает его. Ошибки дают ключ к пониманию механизма овладения языком, ибо они обеспечивают убедительные косвенные данные о функционировании когнитивных систем, посредством которых перерабатывается воспринимаемый языковой материал.

Добавим к этому, что в настоящее время ошибка рассматривается как естественный компонент промежуточного языка, отличающегося и от первого языка обучаемого, и от усваиваемого им второго языка. Ошибки приобрели особую значимость, поскольку они обеспечивают «окно», через которое можно заглянуть в этот промежуточный язык [Sanz, 2005a: 8].

Нельзя игнорировать тот факт, что две принципиально важные характеристики ПЯ – *динамичность* и *системность* – хорошо согласуются с результатами многих исследований, в большей мере ориентированных на выявление специфики процессов функционирования языка у индивида. Так, идея *продвижения по континууму* (т.е. динамичности) получила обоснование в экспериментально-психологическом исследовании овладения и владения вторым языком, осуществленном Н.В. Имедадзе [1979]. В.А. Виноградов [1983: 62] говорит о *нормосистемности* ошибок детской речи и проводит параллели между нею и изучением иностранного языка, когда возникает особая норма смешанного

билингвизма как продукт взаимодействия систем и норм родного и изучаемого языков.

Мой многолетний опыт работы в условиях формирования учебного двуязычия убедительно свидетельствует об относительном характере и динамичности, и системности промежуточного языка, хотя наличие того и другого, как и самого феномена промежуточного языка, представляется мне несомненным. Полагаю, что лучше всего в свое время высказался Л.В. Щерба [1974], указавший на своеобразие переработки индивидом своего речевого опыта, благодаря чему имеет место постоянная перестройка индивидуальной речевой организации (заметим, что «организация» уже предполагает системность, а «перестройка» – свидетельство динамичности). С этой точки зрения, у маленького ребенка, овладевающего родным (первым) языком, тоже формируется некий «промежуточный язык» – промежуточный между условным «нулем» и владением осваиваемым языком на принятом в социуме уровне; достаточно вспомнить о широко признанной модели U-образного развития речи ребенка (см.: [Field, 2004]), что хорошо согласуется с кривой развития в различных когнитивных областях [Duroux, 2001: 9]; примером такого развития может служить ход освоения детьми персонального дейксиса – личных местоимений и терминов родства, описанный в исследовании Г.Р. Добровой [Доброва, 2003]. Усложнение картины промежуточного языка в условиях взаимодействия двух языков несомненно, поскольку вмешивается ряд дополнительных внешних и внутренних факторов, тем не менее сопоставление двух названных ситуаций функционирования ПЯ представляется весьма полезным. В этом отношении особый интерес вызывает опыт объединения в единой программе исследований детской речи и речи взрослых, описанный в книге [Duroux, 2001]. Полагаю, что оптимальной была бы реализация исследовательской программы, включающей целенаправленный анализ речевых ошибок, которые допускаются в

речи детей и взрослых (носителей разных языков и культур) в условиях овладения и пользования одним, двумя и более языками в естественных и учебных ситуациях.

По поводу *относительности* как динамичности, так и системности промежуточного языка можно добавить следующее. Мне неоднократно приходилось сталкиваться с тем, что некоторые явления английского языка обучаемые (носители русского языка) усваивают сразу правильно и надолго (возможно – в результате действия механизма импринтинга), в то время как отдельные явления, предъявляемые в тех же условиях, остаются «камнем преткновения» и требуют сознательного контроля для безошибочного пользования ими. Чаще всего это имеет место в случаях так называемых «типичных ошибок» обучаемых, однако имеются и явления, составляющие особые трудности для отдельных индивидов. Создается впечатление, что если представить себе развитие промежуточного языка при двуязычии в виде продвижения по шкале от нуля к полному овладению изучаемым языком, то некоторые явления второго языка «застревают» где-то в начале этой условной шкалы, в то время как отдельные явления сразу попадают на продвинутые участки шкалы, а наиболее типичным оказывается динамичное последовательное продвижение по шкале в направлении к все более совершенному пользованию вторым языком. Соответственно, по-разному строится системность организации отдельных «участков» промежуточного языка: для одних упорядочение устанавливается правильно и надолго, в других – идет перестройка, реорганизации с постепенным приближением к норме, а третьи «застревают» на уровне ошибочно сформированных опор и связей, которые сам носитель ПЯ принимает за «правильные». Соответственно, в первом случае языковые средства используются в речи при достаточности бессознательного контроля, в то время как во втором вступает в действие сознательный контроль, а для успешности речевого

действия в третьей из названных ситуаций требуются волевые усилия для исправления ошибки на уровне актуального осознания.

Обратим внимание на то, что в последнее время в мировой науке обострился интерес к мозговым механизмам двуязычия, в том числе – в связи с проблемой взаимодействия языков, приводящего к речевым ошибкам. Имеет место обращение к проблеме ПЯ на новом уровне, в частности – с позиций рассмотрения специфики нейрофункциональной базы когнитивной системы двуязычного индивида или, точнее, формирующегося билингва, в сопоставлении с овладением родным языком детьми. Так, в работе [Paradis, 2007] рассматриваются особенности формирования и функционирования ПЯ и, в частности, делается вывод, что промежуточный язык, или грамматика в ее становлении (*transitory grammar*), – в той мере, в какой он интернализуется как имплицитная компетенция, хранится в подсистеме второго языка точно так же, как нормальный второй язык, и продолжает изменяться и развиваться в рамках этой подсистемы таким же образом, каким может развиваться любой язык. Однако последовательность развития может отличаться от первого языка, а многие признаки первого языка или иные девиантные признаки могут упрочиться и остаться частью грамматики говорящего на втором языке. «Девиантная» грамматика хранится как любая другая грамматика. Природа того, что репрезентировано в имплицитной языковой компетенции подсистемы второго языка, идентична природе любого родного языка, а именно – фонологические, синтаксические, морфологические, лексико-семантические параметры – являются либо подходящими для определенного языка, либо не подходящими для него. Автор обосновывает независимость общей концептуальной системы от языка и показывает, что эта система работает в соответствии с одними и теми же принципами как у носителей одного языка (унилингвов), так и у

билингвов (независимо от того, усваивается ли второй язык детьми или взрослыми): сходство состоит в том, как работают разнообразные компоненты нейрофункциональной системы вербальной коммуникации; различия – в том, что репрезентируется (специфическая фонема, морфосинтаксическое правило, лексико-семантическая единица, концепт). При этом кажущиеся качественные различия на самом деле являются результатом количественных изменений, которые могут быть измерены в терминах расстояния, длительности и амплитуды (для звуков) и в терминах количества значимых признаков для концептов. *Механизмы понимания и продуцирования речи одинаковы, различия имеются только в содержании перерабатываемого.*

Особенности нейрокогнитивной базы овладения и пользования вторым языком рассматриваются также в работе [Ullman, 2005]; в книге [Javier, 2007] обсуждаются базовые модели организации памяти при двуязычии, что представляет интерес для исследователей возможной интерференции при формировании и функционировании промежуточного языка и для классификации ошибок.

Следует отметить, что за последнее время значительно расширились возможности для сопоставительного анализа типов речевых ошибок, допускаемых при взаимодействии различных первых и вторых языков, а также ошибок и оговорок, собранных в условиях овладения и пользования разными родными языками (как взрослыми, так и детьми). Так, в работе [Hartsuiker, 2006] названы некоторые корпуса ошибок, включая спонтанные речевые ошибки [Dell, 1986; Fromkin, 1971; Garrett, 1975; Harley, 1984; Stemberger, 1985] и экспериментально спровоцированные ошибки [Baars, Motley & MacKay, 1991; Bock & Miller, 1991; Dell 1990; Vigliocco, Butterworth & Semenza, 1995]; имеет место отсылка к работе [Stemberger, 1992], в которой сопоставляются сходство и различия между выводами, полученными на

основании названных подходов к сбору ошибок.

Расширился и круг языков, на материале которых происходит сбор более или менее обширных корпусов ошибок. Так, если ранее в сфере внимания исследователей входили прежде всего западные языки (большой вклад в сбор и анализ ошибок сделали, например, M. Garrett, V. Fromkin, A. Cutler, J. Stemberger и др.), то ныне появились не только корпуса ошибок на восточных языках, но и корпуса ошибок на базе взаимодействия различных пар языков в условиях двуязычия. Так, в работе [Terao, 2006] упомянуты два корпуса ошибок в речи на японском языке, один из которых включает 1300 оговорок в речи на телевидении, а другой – 3000 спонтанных речевых ошибок, в то время как в книге [Kormos, 2006] говорится о больших корпусах оговорок датчан, говорящих на английском языке на разных уровнях владения вторым языком (см. также разнообразные корпуса ошибок, фигурирующие в сети Интернет). Выше говорилось об исследовании М. Дебрэнн, которая собрала внушительный корпус ошибок русских, изучающих французский язык, и свела весь материал в электронную таблицу для последующего разно-стороннего анализа.

Следует особо подчеркнуть, что возможность широких межъязыковых сопоставлений ошибок, допущенных в условиях овладения и пользования типологически различающимися языками в условиях более или менее значительно различающихся культур, а также при взаимодействии разных сочетаний языков при двуязычии/многоязычии, чрезвычайно важна. Дело в том, что типология ошибок была первоначально разработана на базе английского языка, и подобно латинской грамматике, в свое время оказавшей влияние на составление грамматик живых европейских языков, эта типология по умолчанию принимается за исчерпывающую и традиционно ложится в основу анализа ошибок в любом языке независимо от ситуации их появления (в родном или втором языке, у детей или

взрослых, в условиях нормы или патологии речи, при естественном или учебном двуязычии). В то же время не исключено, что новые горизонты открываются с привлечением ранее не рассматривавшихся языков, а тем более – разнообразных пар языков. В работе: [Kormos, 2006] справедливо отмечается, что некоторые механизмы коррекции ошибок проявляются именно при встрече с явлениями второго языка, но остаются не выявленными при работе с ошибками в родном языке. Представляются также вероятными расширение и детализация типов ошибок при двуязычии в связи с трудностями овладения тонами и иероглификой восточных языков, взаимодействием стереотипов восприятия мира представителями разных лингвокультур, особенностями процессов категоризации и т.д. (см., например, исследования на базе китайского и японского языков: [Li et al., 2006; Nakayama et al., 2006]). Более того, при совпадении типов ошибок, допускаемых в различающихся условиях овладения и пользования одним и более языками, удельный вес тех или иных ошибок, их актуальность и возможности самокоррекции могут быть разными и требующими специфической организации педагогического процесса.

Значительные возможности для многоаспектного анализа и классификации ошибок имеются ныне благодаря публикации результатов новейших исследований в области овладения родным и вторым/иностранном языками детьми и взрослыми (см., например, [Bialystok, 2000; Cantone, 2007; Dewaele et al., 2003; Javier, 2007; Kecskes & Albertazzi, 2007; Kormos, 2006; Robinson, 2001; Sanz, 2005a]) с акцентированием внимания на взаимодействии комплекса внешних и внутренних факторов, определяющих стратегии овладения и пользования языком [Sanz, 2005b], а также благодаря обострению интереса мировой науки к мозговым механизмам речемыслительной деятельности (см., например, [Gullberg & Indefrey, 2006]).

Ограниченный объем статьи не

позволяет осветить все возможные сферы применения анализа речевых ошибок. Остались в стороне многие аспекты исследования речевых ошибок, в том числе трактовка ошибки как средства установления скрытых фобий индивида, его криминальных намерений или совершенных поступков и т.д. и т.п. В то же время глубокий и разносторонний анализ ошибок даже в свете отдельной частной проблемы не может не приводить к необходимости постулирования некоторого целостного механизма речемыслительной деятельности и моделирования хотя бы отдельных составляющих его работы (в качестве примера см. модель выбора парониматического варианта слова, разработанную на материале ошибок при восприятии речи на слух в работе: [Акберди, 2005]).

Представляется очевидным, что каждый теоретический подход исходит из специфических представлений о строении и принципах работы речевого механизма человека, специфике процессов овладения и пользования языком (в том числе – при двуязычии и многоязычии) и соответствующим образом интерпретирует результаты наблюдений и экспериментов, в ходе которых производится сбор анализируемого корпуса ошибок (см. обзор: [Залевская, 2009б], где показана динамика акцентов в зарубежных теориях овладения вторым языком за последние десятилетия). К тому же для обсуждения на современном уровне механизмов как правильного, так и ошибочного речевого действия необходимо определять свою позицию относительно некоторого набора ключевых вопросов, дискутируемых в мировой науке, в том числе – не только базовой «архитектуры» речемыслительного механизма, но и принципиальных вопросов типа отношения к самому понятию ментальной репрезентации, к разграничению уровней репрезентации, взаимоотношениям между признаваемыми уровнями и т.д. Более того, при обсуждении вопросов практического анализа собранных фактов нельзя исходить

из чисто теоретических соображений относительно специфики языка как самостоятельного явления и статистических данных о частотности языковых явлений в языке и речи, полученных на материале больших выборок, поскольку в каждом конкретном случае исследователь имеет дело с ошибкой как продуктом индивидуального «творчества», для которого оказывается существенным разграничение понятий частотности в языке, устанавливаемой статистическими методами, и относительной частотности некоторого явления для отдельного индивида: последняя касается не только того, сколько раз этот индивид фактически встречался с исследуемым явлением, но и того, насколько давно он с ним встречался: большую роль играет временной фактор, поскольку срабатывает эффект прайминга, действие которого давно признано мировой наукой.

Становится также очевидной необходимость разработки *интегративной теории ошибок*, важной для объяснения механизмов речемыслительных процессов, правильных и ошибочных речевых действий с учетом концепции языка как достояния индивида (т.е. «живого знания», эмоционально-оценочно переживаемого на разных уровнях осознания при взаимодействии тела и разума, комплекса внутренних и внешних факторов). С этих позиций ошибка включается в орбиту целостного рассмотрения индивида как представителя вида, как личности и члена социума, а объяснение механизмов ошибки обогащается за счет новых граней и отношений.

Литература:

1. Акберди М.И. Параноматические варианты слова: проблема выбора – Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2005. – 24 с.
2. Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка. – М.: «Высшая школа», 1981. – 112 с.
3. Боковня А.Е. Интерференция при обучении иностранному языку и возможные пути ее преодоления в процессе работы над лексикой (на примере парадигматической лексико-семантической интерференции). – Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. – М., 1995. – 19 с.
4. Виноградов В.А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983. – С.44-65.
5. Гвоздева О.Л. Промежуточный язык: решение проблем или возникновение новых? // Слово и текст: психолингвистический подход. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. Вып. 1. – С.25-32.
6. Горохова С.И. Психолингвистические особенности механизма порождения речи по данным речевых ошибок. – Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1986. – 16 с.
7. Грабска М. Сопоставительно-ассоциативный контекст русскоязычного потенциального словаря поляков (теоретические и эмпирические исследования). – Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1996. – 249 с.
8. Дебрени М. Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология: Монография. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. ун-та, 2006а. – 386 с.
9. Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства): Монография. – СПб.: Изд-во Российск. гос. пед. ун-та, 2003. – 492 с.
10. Ейгер Г.В. Механизм контроля языковой правильности высказывания: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1989. – 51 с.
11. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. – Харьков: «Основа», 1990. – 184 с.
12. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.
13. Залевская А.А. Актуальные проблемы двуязычия: обзор // Вестник Тверского государственного университета. 2008. № 17 (77). – Серия «Филология». Вып. 13 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.123–144.

14. Залевская А.А. Вопросы классификации языковых и речевых ошибок // Перевод и сопоставительная лингвистика: Периодический научный журнал / Отв. ред. А.Б. Шевнин. – Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2009а. – Вып. 6 (в печати).
15. Залевская А.А. Динамика акцентов в зарубежных теориях овладения вторым языком и культурой: обзор // Вестник Тверского государственного университета. 2009б. – Серия «Филология». Вып. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» (в печати).
16. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – 194 с.
17. Имедадзе Н.И. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком: Монография. – Тбилиси: «Мециниереба», 1979. – 229 с.
18. Исаев М.К. Фонетические особенности английской речи казахов: Монография. – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2004. – 322 с.
19. Красиков Ю.В. Теория речевых ошибок (на материале ошибок наборщика). – М., 1980.
20. Кузнецова Т.Д. Механизм речевого действия и установка // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1978. – С.102–110.
21. Кузнецова Т.Д. Роль установки в формировании правильного и ошибочного речевого действия в условиях билингвизма и трилингвизма: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тбилиси, 1982. – 16 с.
22. Кузнецова Т.Д. Психолингвистический анализ ошибок внутриязыковой контаминации // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1983. – С.65–72.
23. Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теория. – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2005. – 264 с.
24. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 88 с.
25. Поймёнова А.А. Лексические ошибки и некоторые пути исследования их психолингвистических механизмов // Психолингвистические исследования слова и текста: Сб. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1997. – С.44–53.
26. Поймёнова А.А. Лексические ошибки и их классификация // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования: Сб. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998а. – С.80–84.
27. Поймёнова А.А. Психолингвистические механизмы лексических ошибок // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования: Сб. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998б. – С.84–89.
28. Поймёнова А.А. Лексическая ошибка в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 1999. – 16 с.
29. Привалова И.В. Психологическая установка в процессе понимания иностранного текста (на материале русского и английского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1995а. – 18 с.
30. Привалова И.В. Ошибки при переводе под влиянием психологической установки // Функционирование языковых единиц в разных формах речи. – Саратов: Саратов. гос. ун-т, 1995б. – С.59–64.
31. Пшёнкина Т.Г. Психолингвистические основания вербальной посреднической деятельности переводчика: Монография. – Барнаул: Барнаул. пед. ун-т, 2005а. – 240 с.
32. Романовская Н.В. Когнитивная и языковая способность как детерминанта перевода: экспериментальное исследование: Монография. – М.: МГТУГА, 2003. – 216 с.
33. Трусова А.В., Цветкова З.М. Опыт анализа типичных ошибок в иноязычной речи учащихся 2-х–3-х классов // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М.: Изд-во Моск. гос. Ун-та, 1972. – С.92–109.

34. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 1982.
35. Цейтлин С.Н. Оказиональные морфологические формы в детской речи. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 192 с.
36. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
37. Чжао Цюе. Когнитивный подход к овладению умениями рецептивной переработки информации в русскоязычных текстах китайскими студентами-филологами. – Харбин: Хэйлуңцзяньское издательство «Народ», 2000. – 461 с.
38. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: «Наука», 1974. – 428 с.
39. Aitchison J. Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. – 3rd edition. – Oxford; Melbourne; Berlin: Blackwell Publishing, 2003. – 314 p.
40. Baars B.J., Motley M.T., & MacKay D.G. Output editing for lexical status in artificially elicited slips of the tongue // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1975. Vol. 14. – Pp.382–391.
41. Bialystok E. (Ed.). Language processing in bilingual children. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 238 p.
42. Bock K. & Levelt W. Grammatical encoding // Gernsbacher M.A. (Ed.) *Handbook of psycholinguistics*. – San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press, 1994. – Pp.945–984.
43. Bock K. & Miller C.A. Broken agreement // *Cognitive Psychology*. – 1991. – Vol. 23. – Pp.45–93.
44. Börner W. & Vogel K. Mentales Lexicon und Lernalterssprache // Börner W. & Vogel K. (Hersg.). *Kognitive Linguistik und Fremdsprachen*. – Tübingen: Günter Narr Verlag, 1994.
45. Cantone K.F. Code-switching in bilingual children (*Studies in Theoretical Psycholinguistics*). – Springer, 2007. – 276 p.
46. Cherubim D. Vorwort // Cherubim D. (Hersg.). *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichungen*. – Tübingen: Niemeyer, 1980. – S. VII–X.
47. Corder P. The significance of learner's errors // *International Review of Applied Linguistics*. – 1967. Vol. 5. – Pp.161–170.
48. Christiansen M.Y. & Chater N. (Eds.). *Connectionist psycholinguistics*. – Westport, Connecticut; London: Ablex Publishing, 2001. – 390 p.
49. Dell G.S. A spreading activation theory of retrieval in sentence production // *Psychological Review*. – 1986. Vol. 93. – Pp.283–321.
50. Dell G.S. Effects of frequency and vocabulary type on phonological speech errors // *Language and Cognitive Processes*. – 1990. Vol. 5. – Pp.313–349.
51. Dewaele J.-M., Housen, A., & Wei L. (Eds.). *Bilingualism: Beyond basic principles*. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2003. – 233 p.
52. Dupoux E. (Ed.). *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*. – Cambridge, Mass.; London: The MIT Press, 2001. – 541 p.
53. Ellis R. *Understanding second language acquisition*. – Oxford: Oxford University Press, 1986. – 327 p.
54. Field J. *Psycholinguistics: The key concepts*. – London; New York: Routledge, 2004. – 366 p.
55. Fromkin V.A. The non-anomalous nature of anomalous utterances // *Language*. – 1971. – Vol. 47. – Pp.27–52.
56. Garrett M.F. The analysis of sentence production // G.H. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. – New York: Academic Press, 1975. – Pp.133–177.
57. Garrett M.F. Levels of processing in sentence production // B. Butterworth (Ed.). *Language production*. (Vol. 1): *Speech and talk*. – New York: Academic Press, 1980. – Pp.177–220).
58. Gass S.M. & Selinker L. *Second language acquisition: An introductory course*. – Hillsdale, NJ etc.: Lawrence Erlbaum, 1994.
59. Goldrick, M. Limited interaction in speech production: Chronometric, speech error, and neuropsycholinguistic evidence // *Language and Cognitive Processes*. – 2006. – Vol.21. – № 7–8. – Pp.817–855.
60. Gullberg M. & Indefrey P. (Eds.). *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. – Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. – 348 p.

61. Hamers J.F. & Blank M.H.A. Bilinguality and bilingualism. – Cambridge; New York; New Rochelle etc.: Cambridge University Press, 1989. – 324 p.
62. Harley T.A. A critique of top-down independent levels models of speech production: Evidence from non-plan-internal speech errors // *Cognitive Science*. – 1984. Vol.8. – Pp.191–219.
63. Hartsuiker R.J. Are speech error patterns affected by a monitoring bias? // *Language and Cognitive Processes*. – 2006. Vol.21. № 7–8. – Pp.856–891.
64. Javier R.A. The bilingual mind: Thinking, feeling and speaking in two languages. – Springer, 2007. – 154 p.
65. Kecskes I. & Albertazzi L. (Eds.). Cognitive aspects of bilingualism. – Springer, 2007. – 362 p.
66. Kilborn K. Learning a language late: Second language acquisition in adults // M.A. Gernsbacher (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. – San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press, 1994. – Pp.917–944.
67. Knapp-Potthoff A. & Knapp K. Fremdsprachenlernen und -lehren. – Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 1982.
68. Kormos J. Speech production and second language acquisition. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 221 p.
69. Larsen-Freeman D. & Long M.H. An introduction to second language acquisition research. – London; New York: Longman, 1993. – 398 p.
70. Levelt W.J., Roelofs A., & Meyer A.S. A theory of lexical access in speech production // *Behavioral and Brain Sciences*. – 1999. Vol.22. – Pp.1–75.
71. Li P., Tan L.H., Bates E., & Tzeng O.J.L. (Ed.). *The handbook of East Asian psycholinguistics*. Vol. 1. Chinese. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press, 2006. – 455 p.
72. Odlin T. Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. – Cambridge; New York, Melbourne etc.: Cambridge University Press, 1990. – 210 p.
73. Nakayama M., Mazuka R., & Shirai Y. (Eds.). *Handbook of East Asian Psycholinguistics*. Vol. 2. Japanese. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press, 2006. – 409 p.
74. Paradis M. The neurofunctional components of the bilingual cognitive system // Kecskes I. & Albertazzi L. (Eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. – Springer, 2007. – Pp.3–28.
75. Robinson P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 453 p.
76. Sanz C. (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. – Georgetown, DC: Georgetown University Press. – 2005a. – 322 p.
77. Sanz C. Adult SLA: The interaction between external and internal factors // Sanz, C. (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. – Georgetown, DC: Georgetown University Press, 2005b. – Pp.3–20.
78. Selinker L. Interlanguage // *International Review of Applied Linguistics*. – 1972. Vol. 10. – Pp.209–231.
79. Selinker L. *Rediscovering interlanguage*. – London; New York: Longman, 1997. – 288 p.
80. Stemberger J.P. An interactive activation model of language production // A.W. Ellis (Ed.). *Progress in the psychology of language* (Vol. 1). – Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum Associates Inc., 1985. – Pp.143–186.
81. Stemberger J.P. The reliability and replicability of naturalistic speech error data: A comparison with experimentally induced errors // B.J. Baars (Ed.). *Experimental slips and human error: Exploring the architecture of volition*. – New York: Plenum Press, 1992. – Pp.195–215.
82. Terao Y. Speech errors // Nakayama, M., Mazuka R., & Shirai Y. (Eds.). *Handbook of East Asian psycholinguistics*. Vol. 2. Japanese. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press, 2006. – Pp.218–225.
83. Vigliocco G., Butterworth B., & Semenza C. Constructing subject-verb agreement in speech: The role of semantic and morphological factors // *Journal of Memory and Language*. – 1995. Vol. 34. – Pp.186–215.

84. Ullman M.T. A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative-procedural model // Sanz C. (Ed.). Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice. – Georgetown, DC: Georgetown

University Press. 2005. – Pp.141–178.

85. Wode H. Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse. – Ismaning: Max Hueber Verlag, 1988.

УДК 81' 42

И.А. Стернин

К ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ КУЛЬТУР НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА

Язык, речь, речевая культура, типология.

В статье уточняется типология речевых культур носителей языка и ставится вопрос о разработке тестовой методики определения типа речевой культуры личности.

Понятие типа речевой культуры носителя языка представляется нам исключительно важным для современного состояния общества и его культуры.

Это понятие сформировалось в рамках саратовской научной филологической школы. Профессором Ольгой Борисовной Сиротининой разработана получившая широкое распространение в российской лингвистике стройная и логичная теория типов речевой культуры носителя языка. Согласно этой теории, выделяются элитарный тип речевой культуры, средне-литературный тип, литературно-разговорный и фамильярно-разговорный, а также жаргонный и просторечный типы речевой культуры; различаются также полно-представленные и неполно-представленные типы речевых культур [Сиротинина, 1995; Попова, Стернин, 2007; Хорошая речь, 2003].

Понятие типа речевой культуры представляется нам исключительно плодотворным и теоретически, и практически, но с нашей точки зрения, практика применения данной типологии к реальным носителям языка показывает, что данная типология требует некоторого упрощения и одновременно конкретизации.

Опыт практического изучения речевой культуры жителей Воронежа позволяет уточнить типологию О.Б. Сиротининой и,

как нам кажется, конкретизировать ее применительно к реальной речевой практике рядовых носителей языка.

Элитарный тип речевой культуры характеризуют следующие параметры:

- высшее образование носителя языка, обычно гуманитарное;
- рефлексивный интеллект;
- логичность мышления;
- некатегоричность в оценках;
- неудовлетворенность своим интеллектуальным багажом, наличие постоянной потребности в расширении своих знаний и их проверке;
- соблюдение этических норм общения, уважение к собеседнику и вообще к людям;
- владение речевым этикетом и соблюдение его норм во всех стандартных коммуникативных ситуациях;
- соблюдение норм литературной речи;
- отсутствие самоуверенности в целом, отсутствие языковой самоуверенности в частности (то есть отсутствие уверенности о том, что он в необходимой с его точки зрения степени уже владеет языком, его языковые знания вполне достаточны и не требуют коррекции);
- владение функциональными стилями родного языка, связанными с использованием как устной, так и

письменной речи;

- «неперенос» того, что типично для устной речи, в письменную речь, а того, что свойственно письменной речи, в устную;

- незатрудненное использование функционального стиля и жанра речи, соответствующего ситуации и целям общения;

- способность контролировать свою речь в ее процессе (присутствует тематический и стилистический самоконтроль);

- знание и соблюдение риторических правил общения;

- привычка проверять свои языковые знания, пополнять их по авторитетным текстам и словарям;

- отсутствие автоматического подражания услышанному по радио или телевидению, прочитанному в газетах;

- отсутствие подражания своему непосредственному речевому окружению, самостоятельность в формировании собственной речевой культуры;

- богатство как активного, так и пассивного словаря;

- как минимум пассивное владение основными достижениями мировой и национальной культуры;

- знание прецедентных текстов, имеющих общекультурное значение, понимание их в тексте и использование их в общении;

- способность к логичной и последовательной речи;

- владение эпистолярным жанром, умение написать грамотное письмо на любую тему в соответствии с требованиями жанра;

- способность к языковой игре, умение и уместность ее использования, получение удовольствия от языковой игры окружающих и собственной языковой игры;

- умение использовать сниженную лексику и фразеологию в экспрессивных, художественно-образительных целях;

- понимание речевого юмора, умение воспринять подтекст в шутке, анекдоте,

пословице, поговорке;

- преимущественное использование формы *Вы*-общения, тщательное соблюдение нормы употребления *ты* и *Вы*,

- отсутствие в речи общеупотребительных штампов;

- умение самостоятельно воспринять подтекст в художественном тексте;

- умение оценить как форму, так и содержание воспринятого текста;

- получение удовольствия от восприятия сложных текстов и теоретических дискуссий, нелюбовь к примитивным диалогам в вербально и визуально воспринимаемых текстах;

- фиксация речевых ошибок в устной и письменной речи окружающих, в письменных и медийных текстах, в рекламе;

- обсуждение с коллегами и близкими состояния современного языка, комментирование изменений в языке.

Литературный тип характеризуют следующие параметры:

- высшее или среднее, среднее специальное образование носителя языка;

- преимущественно рефлексивный тип интеллекта;

- некатегоричность в оценках;

- неудовлетворенность своим интеллектуальным багажом, наличие потребности в расширении своих знаний и их проверке;

- выполнение работы, постоянно требующей определенных интеллектуальных усилий;

- соблюдение основных этических норм;

- соблюдение основных норм речевого этикета;

- соблюдение основных норм литературной речи, усвоенных в школе;

- владение основными стилями устной речи;

- примерно одинаковое владение культурой устной и письменной речи;

- способность достаточно легко менять стиль и жанр речи с изменением коммуникативной ситуации;

- способность контролировать и

изменять свою речь в ее процессе;

- отсутствие языковой самоуверенности;

- «неперенос» того, что типично для устной речи, в письменную речь и, напротив, того, что свойственно письменной речи, в устную;

- владение основами связной устной монологической речи, способность без подготовки или с минимальной подготовкой выступить с небольшим устным монологом на известную тему;

- привычка обращаться к словарям или специалистам-филологам для уточнения значений слов, привычка спрашивать других о том, «как правильно сказать»;

- фиксация языковых нововведений в речи на радио или телевидении, в СМИ, комментирование их в семье или профессиональной среде,

- богатство как активного, так и пассивного словаря, способность использовать синонимы в своей речи;

- знание основных изучавшихся в школе прецедентных текстов художественной литературы, способность использовать в качестве цитат в непосредственном общении некоторые (известные из школьной программы) строки;

- владение основными нормами устного речевого этикета;

- владение эпистолярным жанром (носитель этого типа регулярно пишет письма);

- способность самостоятельно готовить необходимые письменные документы с опорой на собственные языковые знания;

- способность к языковой игре, получение от нее удовольствия;

- умение использовать сниженную лексику и фразеологию в экспрессивных, художественно-изобразительных целях;

- понимание речевого юмора;

- понимание подтекста в шутке, анекдоте, пословице, а также в художественном тексте – вербальном, визуальном, креолизованном;

- получение удовольствия от восприятия сложных текстов и теоретических дискуссий, нелюбовь к примитивным диалогам в вербально и визуально воспринимаемых текстах;

- способность оценить как форму, так и содержание текста;

- интерес к новым словами и выражениям, иностранным словам;

- в речи присутствует тематический и стилистический самоконтроль;

- экспрессивность речи создается интонацией, образностью, синонимическими средствами языка, юмором, использованием прецедентных текстов, уместных цитат, а не сниженной лексики,

- понимание того, что важно не только, ЧТО сказать, а и КАК сказать,

- неиспользование жаргонной и ненормативной лексики, редкие случаи использования имеют целью создание шутливого колорита и соответствующим образом оформлены;

- отсутствие в речи аргументов типа «все так говорят» или «по радио, телевидению так говорили, я слышал»;

- изменение тональности общения в зависимости от коммуникативной ситуации;

- использование преимущественной формы *Вы*-общения, соблюдение норм употребления *ты* и *вы*;

- речь не содержит общеупотребительных штампов;

- фиксирование ошибок в речи других – в устной речи, письменных и медийных текстах, в рекламе.

Среднелитературный тип характеризуют следующие параметры:

- высшее и среднее образование носителя языка;

- рефлексивно-сенсомоторный тип интеллекта;

- невысокий интерес к расширению общих знаний;

- категоричность оценок;

- профессиональная деятельность требует отдельных и непостоянных, либо постоянных, но стандартных

интеллектуальных усилий;

- удовлетворенность своим интеллектуальным багажом, отсутствие потребности в расширении своих знаний и тем более в их проверке;
- отсутствие постоянной привычки проверять свои знания;
- владение преимущественно двумя функциональными стилями: обычно стилем обиходно-бытового общения (разговорной речью) и своим профессиональным стилем;
- частое смешение стилей в речи, неспособность их дифференцировать в общении;
- частое нарушение языковых норм;
- неспособность к развернутому монологу, даже подготовленному;
- преимущественно диалогический характер общения;
- невысокий уровень самоконтроля в процессе речи, ущербность собственной речи не осознается;
- «простительное» отношение к собственным речевым ошибкам;
- отсутствие привычки сомневаться в правильности своей речи;
- агрессия в отстаивании собственного словоупотребления: в качестве эталона обычно приводятся аргументы типа «все так говорят» или «по радио, телевидению так говорили, я слышал»;
- отстаивание точки зрения «*главное, ЧТО сказать, а не КАК сказать*»;
- прецедентными текстами являются средства современной массовой коммуникации и массовая литература;
- отсутствие осознания необходимости соблюдения коммуникативных норм речи, свободное нарушение этикетных норм общения;
- неумение выбрать правильную тональность общения, соответствующую изменившейся коммуникативной ситуации;
- частое игнорирование норм разграничения *ты-* и *Вы-*общения и др.;
- переоценка своих языковых знаний, стремление к большей «литературности» речи, что при отсутствии необходимых

языковых знаний приводит к искаженным представлениям о правильности, частом и неуместном употреблении терминов, злоупотреблению книжными и иностранными словами;

- допустимость жаргонных и ненормативных слов в различных коммуникативных ситуациях;
- небольшой словарный запас;
- неспособность к синонимическому варьированию речи, что приводит к штампованности и отсутствию индивидуальности в речи;
- экспрессия речи достигается в основном использованием категоричных оценок, сниженной лексики, громкости или интонационной напряженности артикуляции.

Фамильно-разговорный тип характеризуют следующие параметры:

- среднее, профессиональное среднее, средне-техническое, иногда высшее техническое образование;
- преимущественно сенсомоторный интеллект;
- работа не требует систематических интеллектуальных усилий;
- низкое стремление к расширению общих знаний;
- доминирует сенсомоторный тип интеллекта;
- владение только разговорной системой общения, которая используется в любой обстановке, в том числе и официальной;
- неразличение норм устной и письменной форм речи;
- несоблюдение этических и коммуникативных норм в профессиональных ситуациях и межличностном общении;
- отсутствие стремления расширять языковые знания, удовлетворенность своими языковыми знаниями, отсутствие привычки узнавать значения слов или правила их употребления, языковая самоуверенность;
- доминирование точки зрения «*главное, ЧТО сказать, а не КАК сказать*»;

- ориентация на языковую среду как единственный критерий языковой нормы;
- небольшой словарный запас;
- сбивчивость, нелогичность речи, ориентированной только на диалогическую форму;
- неумение строить сколько-нибудь развернутый связный монологический текст, даже подготовленный;
- распространение законов непринужденного персонально адресованного неофициального общения на любые коммуникативные ситуации;
- коммуникативная беспомощность в официальных ситуациях;
- трудности в ситуации письменных форм коммуникации, потребность в образце для написания текста по аналогии;
- прецедентными текстами являются преимущественно рекламные тексты, в основном – теле- и стендовая реклама;
- неспособность к чтению более или менее длинных текстов любого жанра, плохо синтезируется смысл текста, любовь к кроссвордам и комиксам, газетам с анекдотами и короткими иллюстрированными заметками;
- неумение пользоваться словарями;
- преобладание ты-общения;
- преимущественное использование в обращении единиц типа *Серезжка, Серега, Михалыч, Петрович* и под.;
- повышенная громкость речи;
- преимущественное использование разговорного (неполного) стиля произношения – скороговорка с предельной редукцией;
- фамильярная фразовая интонация;
- отсутствие контроля за громкостью, интонацией речи;
- большая доля грубых слов и просторечных элементов в речи;
- большое количество используемых в речи жаргонизмов, иноязычной лексики, книжных и бюрократических слов, которые такие люди слышат вокруг и употребляют их, не понимая их стилистической окраски, уместности и под., использование таких слов просто потому, что эти слова часто употребляют

другие; такие слова в их речи нередко становятся простыми заполнителями пауз;

- частотность заполнения пауз словами *конкретно, короче, типа, в натуре, блин, бля* и т. п.;

- преобладание «речевого» юмора, построенного на употреблении сниженной лексики, непонимание юмора, основанного на смысловом подтексте;

- погоня за языковой модой, тяга к модным экспрессивным словоупотреблениям;

- неспособность к синонимическому варьированию речи, что приводит к штампованности и отсутствию индивидуальности в речи;

- экспрессия речи достигается в основном использованием категоричных оценок, сниженной лексики, повышением громкости или интонационной напряженностью артикуляции;

- отсутствие привычки обсуждать проблемы языка в какой-либо форме.

Просторечно-жаргонный тип характеризуют следующие параметры:

- низкий уровень общего образования;

- работа не требует систематических интеллектуальных усилий;

- сенсомоторный интеллект,

- ориентация в общении и культуре исключительно на свою группу общения;

- крайняя категоричность в оценках, в целом высокая оценочность речи, оценки выражаются грубо или нецензурно;

- самоуверенность, безапелляционность в общении;

- абсолютное доминирование точки зрения «главное, ЧТО сказать, а не КАК сказать»;

- нежелание и неспособность следить за своей речью, контролировать ее;

- владение только просторечным стилем устного общения;

- невладение письменными формами речи: носители этого типа тексты могут писать преимущественно под диктовку, необходимость письменной речи ставит их в тупик, официальные документы могут писать только по образцу, заполняя пустые

графы, при этом, как правило, требуют уже заполненный другими образец;

- отсутствие представлений о языковых нормах и языковых табу, непонимание того, что есть запрещенная к употреблению лексика;

- привычное, «связочное» использование вульгаризмов, жаргона, сленга;

- привычное использование мата в экспрессивной и связочной функции;

- доминирует исключительно *ты*-общение;

- доминируют обращения типа *Димон, Вован, Серый*, клички и под.;

- неспособность к чтению более или менее длинных текстов любого жанра, неспособность синтезировать смысл текста, требование объяснить им смысл устно;

- неумение пользоваться словарями;

- непонимание подтекста в художественном тексте, в пословицах и поговорках;

- предпочтение отдается ситуативному юмору или относящемуся к телесному низу, юмористический подтекст не воспринимается, если нет грубых или нецензурных слов в рифму;

- лексика и фразеология, новые слова усваиваются исключительно из непосредственного общения с ближайшим окружением;

- отсутствует рефлексия о языке, проблемы языка не вызывают никакого интереса;

- в речи (как и в сознании) отсутствуют прецедентные тексты;

- погоня за языковой модой, тяга к модным экспрессивным словоупотреблениям;

- неспособность к синонимическому варьированию речи, что приводит к штампованности и отсутствию индивидуальности в речи;

- экспрессия речи достигается исключительно использованием категоричных безапелляционных оценок, грубой и нецензурной лексики, повышением громкости или интонацион-

ной напряженности артикуляции.

Учитывая приведенную классификацию типов речевых культур, важно проследить, как они формируются, разработать систему мониторинга типов речевых культур носителей языка и исследовать динамику изменения их соотношения в профессиональной, возрастной и гендерной группе, коллективе, в конкретном регионе.

Формирование типа речевой культуры учащегося должно отслеживаться школьными учителями и преподавателями вузов и техникумов, чтобы принять меры по формированию у учащихся более высоких типов речевых культур. При этом элитарный тип речевой культуры, как мы полагаем, целенаправленно сформировать невозможно – его формирование обуславливается личным интеллектом человека: он либо есть у человека, либо нет. Этот тип в классификации речевых культур присутствует в качестве идеала или эталона, но вполне реальным представляется формирование литературного типа речевой культуры личности – промежуточного между элитарным и среднелитературным.

Образование для формирования литературного типа речевой культуры играет решающую роль – без образования сформировать литературную речевую культуру невозможно. Среднее образование закладывает ее основу, высшее призвано завершить ее формирование. Однако важнейшую роль играет и профессиональная деятельность человека – высшее образование без профессиональной деятельности, ориентированной на общение, использование речи в качестве инструмента профессиональной деятельности или управления не дает достаточной базы для формирования литературной речевой культуры.

Литературная речевая культура может сформироваться у человека, как показывают наблюдения, примерно к 25-30 годам, а то и позже. Подчеркнем, что сами по себе ни образование, ни коммуникативная профессия еще не

гарантируют формирование у личности литературного типа речевой культуры, здесь участвуют и многие другие общественные и личностные факторы, которые требуют исследования.

Таким образом, можно говорить об идеальной модели – элитарном типе речевой культуры, с одной стороны, и формируемых в процессе обучения, воспитания и социализации личности реальных типах речевой культуры.

Это литературный, среднелитературный, фамильярно-разговорный и просторечно-жаргонный типы. Литературный и среднелитературный типы речевых культур достаточны для цивилизованного общества, при этом среднелитературный тип будет рассматриваться как незавершенный в своем формировании литературный тип. Остальные типы речевой культуры – сниженные, выпадающие из норм культуры общения в обществе.

Нам кажется также необходимым связать теорию речевых культур с понятием языковой, речевой и шире – коммуникативной компетенции.

Л.П. Крысин выделяет четыре уровня владения языком:

1) собственно-лингвистический уровень, который «отражает свободное «манипулирование» языком безотносительно к характеру его использования в тех или иных сферах человеческой деятельности»,

2) национально-культурный уровень, который отражает «владение национально обусловленной спецификой использования языковых средств»,

3) энциклопедический уровень, который отражает «владение не только словом, но и «миром слова», то есть теми реалиями, которые стоят за словом, и связями между этими реалиями»,

4) ситуативный уровень, который отражает «умение применять языковые знания и способности сообразно с ситуацией» [Крысин, 1994: 125].

Нетрудно заметить, что собственно лингвистический уровень является отражением языковой компетенции,

энциклопедический – отражением языкового сознания, ситуативный – отражением коммуникативной компетенции. Что касается национально-культурного уровня, то он, видимо, представляет собой составную часть как языковой и коммуникативной компетенций, так и частью языкового сознания.

Ю.Д. Апресян выделил следующие составляющие языковой компетенции:

1) способность к перефразированию,

2) способность различать и находить синонимичные высказывания,

3) способность отличать правильные высказывания от неправильных,

4) способность выбирать средства выражения мысли в соответствии с социальными, территориальными и другими особенностями ситуации общения с учётом личностных характеристик её участников [Апресян, 1974: 124].

Наиболее важными для коммуникативной компетенции должны быть признаны три компонента: словесный репертуар, языковые шаблоны и навыки продуцирования различных по жанру текстов в рамках действующих в национальной культуре правил коммуникативного поведения.

Вопрос о содержании и структуре коммуникативной компетенции требует дальнейшего исследования и конкретизации применительно к учебному процессу.

Важной задачей представляется нам также разработка тестовой методики или опросного листа, позволяющих выявлять с достаточной уверенностью тип доминирующей речевой культуры носителя языка. В настоящее время такая методика еще не разработана, и ее разработка является актуальной задачей филологов. Представляется, что подобный тест неэффективно предлагать самому носителю языка, который может попытаться при ответе повысить свой «языковой статус», определенным образом приукрашивая свой речевой портрет. Очевидно, эффективнее будет методика интервью, опроса, проводимых специалистами по определенной схеме, что

позволит определить тип речевой культуры интервьюируемого.

Может быть также использована методика опосредованного наблюдения – опрос людей, входящих в окружение интересующих исследователя респондентов, относительно речевого поведения этих респондентов. Хочется верить, что разработка такой методики – дело ближайшего будущего.

В связи с рассмотренными проблемами представляется возможным поставить вопрос об особом разделе лингвистики, который может быть назван теорией речевых культур, и который будет находиться на стыке таких разделов науки о языке как культура речи, практическая стилистика, риторика и психолингвистика.

Такой раздел науки будет, вне всякого сомнения, востребован методикой преподавания родного языка.

Литература:

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: «Наука», 1974. – 250 с.
2. Крысин Л.П. Владение языком: лингвистический и социокультурный аспекты // Язык – Культура – Этнос / С.А. Арутюнов, А.Р. Багдасаров, В.Н. Белоусов и др. – М.: «Наука», 1994. – С. 66-78.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Общее языкознание. – М.: «Восток-Запад», 2007. – 416 с.
4. Сиротинина О.Б. Устная речь и типы речевых культур // Русистика сегодня. – 1995. – № 4. – С. 17-27.
5. Хорошая речь // Под ред. О.Б. Сиротининой. – Саратов: СГУ, 2003. – 360 с.

УДК 81'23

В.И. Шаховский

ЭМОЦИИ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ

Эмоции, сознание, когнитивные процессы, экспрессивность, эмотивность, эмотиология

Анализируются протолингвистические основания изучения человеческих эмоций. Названы проблемы новой отрасли языкознания – лингвистики эмоций (эмотиологии). Вскрыты когнитивные основания и процессы концептуализации и лексикализации (вербализации) эмоций. Представлены эмоции в специфических речевых актах – эмотивах. Перечислены основные достижения зарубежной и отечественной лингвистики эмоций. Намечены ближайшие перспективы этой парадигмы теоретического и прикладного языкознания. Обращается внимание на появление лингвистической теории эмоций *homo sentiens*.

Проблемы изучения эмоций

Современный мир человеческого общения наглядно представляет собой огромную роль эмоций, и свидетельством тому являются этническая, политическая, экономическая напряженность во взаимоотношениях власти и народа, разных народов, а также в групповых и межличностных отношениях. Различные виды этой напряженности объясняются биологической природой человеческого

сознания и доминирующей ролью эмоций в нем.

Современная наука позволяет установить, а дискурсивная практика подтверждает, что человек далеко не только *homo sapiens*, но и *homo sentiens*, поскольку многими его действиями руководят эмоции. Уже в прошлом веке было известно, что мысль первоначально возникает в довербальной форме в виде эмоционального образа. Экспериментально

было подтверждено и никем не оспариваемо, что человек еще до осознания предметно-логической (фактуальной) информации, содержащейся в любом высказывании, осознает ее эмоционально-оценочный компонент. К. Изард утверждает, что человеческие эмоции детерминируют мысли, тем самым подтверждая выше приведенные мнения [Изард 1999].

Эмоции многофункциональны. Они выполняют функции: отражения, сигнальную, регулятивную, эвристическую, гедонистическую, (ауто) суггестивную, когнитивную, оценивающую, положительного / отрицательного санкционирования и др. [Додонов, 1978; Симонов, 1981; Шингаров, 1971]. Когнитивная функция эмоций проявляется в нескольких ролях: давать толчок к познанию, компенсировать недостаток знания, быть катализатором познавательного процесса.

Каждая эмоция имеет адаптивную функцию для отдельного индивида. Так, в зоне отрицательных эмоций имеется несколько групп – презрения, пренебрежения, унижения и др. Внутри каждой группы, например, группы презрения, в зависимости от различных аспектов оценки (отношения) – моральных, социальных, этических, политических и пр. – презрение у разных людей будет варьирующим, ср.: презрение барина к крестьянину, честного человека – к вору, трудящегося – к бездельнику, война – к предателю и т.д. Поэтому формула эмоции обязательно включает в себя основание оценки: языковая личность считает, что объект приятен/неприятен по моральным, этическим, социальным, политическим или иным причинам.

Принципы-характеристики эмоций измеримы. Так, принцип дифференцированности эмоций позволяет всем говорящим отличать радость от печали; принцип взаимодействия компонентов эмоций выражен, например, при гнев: жаром в лице, напряжением в мышцах и учащенным сердцебиением. Назовем также такие принципы:

- взаимодействия систем (горе

нарушает гормональный баланс, сердечно-сосудистую и пищеварительную системы и другие функции человеческого организма);

- адаптивности и психопатологии (каждая эмоция переживается индивидуально, например, порог вины у всех людей различен);

- эмоционального заражения (например, социальная улыбка является сильным стимулом для адресата);

- саморегуляции, выражающийся в способности личности к контролю над своими эмоциями;

- эмоциональной коммуникации, суть которого в том, что эмоции переживаются лично, а их выразительный (т.е. внешний) компонент социален.

Эмоции могут быть измерены количественно. Они редко проявляются и выражаются в единственном варианте, чаще – реализуются пучком (кластерность эмоций): группа гнева, которая включает в себя неудовольствие, раздражение, возмущение, ненависть, негодование, ярость, бешенство. Вычленяются такие кластеры эмоций, как радость, печаль, страх и др.

Специфичным для эмоций является их двойственность (амбивалентность): любовь и ненависть, скорбь и ликование могут овладеть человеком одновременно, примеров чему достаточно в художественной коммуникации.

Последний факт указывает на полярность некоторых эмоций: такие эмоции образуют оппозицы по типу оценочного знака (положительные/отрицательные), что имеет отражение и в лексической системе языка, как в сфере номинации эмоций (*любовь/ненависть*), так и в сфере их выражения (*замечательный / отвратительный*). Параметр «плотность эмоций» связан с параметром количественного измерения. Плотность эмоций – это продукт интенсивности и продолжительности эмоций, он зависит от плотности и интенсивности их стимуляции, которая может быть измерена специальными приборами (по физиологическим показателям) или непосредственно в речи

по интонации и эффекту их воздействия на получателя (по текстовым параметрам). Экспериментально установлено, что эмоция может иметь различную степень интенсивности, и это отражается в лексике, синтаксисе, интонации.

Параметр «предвосхищение эмоций» основан на вероятности эмоциогенного события — агрессора, т.е. ожидания эмоционального эффекта от определенных эмотивных знаков языка и речи.

С помощью языка *homo sentiens* может кодифицированно выражать, скрывать, имитировать, симулировать, описывать и называть свои эмоции, т.е. по-разному их эксплуатировать. Этот же параметр обнаруживает такую зависимость: словесное, кинетическое или фонационное имитирование выражения эмоций может привести к их возникновению, переживанию¹.

Неразработанность ряда фундаментальных проблем, связанных с эмоциями человека (их исчисление, классификация и др.) нашло свое отражение и в количестве концепций и теорий эмоций (их более десяти), сосуществующих в современной науке.

Следует отметить, что ни одна из этих теорий и концепций эмоций не является исчерпывающей и универсальной, что вполне естественно в силу различных научных традиций стран, в которых они разработаны, и различий в терминологических системах языков, на которых эти концепции описаны, а также это объясняется различиями в понимании сути эмоций и объема этого феномена [Вилюнас, 1984]. Этим же объясняется и факт отсутствия общепризнанной лингвистической теории эмоций (вариант которой предлагается в: [Шаховский, 2008б]).

В современной эмоциологии уже не вызывает сомнения, что эмоции включены в структуру сознания и мышления, что они сопряжены с когнитивными процессами и

с *mental style*. Каждая эмоция имеет свои характерные знаки, каталог которых формирует семиотику эмоций человека. В то же время эта корреляция не является моделью типа *one-emotion-one-style*.

Эмоции тесно связаны со знаниями: меняются знания, мысли, и это влечёт изменение эмоций человека. Изменчивы эмоции и во времени – разному возрасту человека «приписаны» свои эмоции, различным поколениям людей свойственны более или менее различные доминантные эмоции (сравним XVIII век сентиментальности и сенсуальности с XXI – веком прагматизма и жестокости).

Являясь частью естественного развития человеческой расы, базовые эмоции универсальны и узнаваемы во всех этнокультурах, но различаются по своим формам проявления [Wierzbizcka, 1999]. Выделяются фундаментальные эмоции, количество которых в разных школах различно, так же как и нет однозначного мнения по окончательному каталогу (инвентарю) эмоций человека (называются от 6 до 5000 эмоций человека).

Долгое время в психологической науке эмоции и разум языковой личности многими учеными разводились по разным сторонам ее психики. Теперь уже не вызывает сомнения, что психика, сознание, мышление и язык тесно взаимосвязаны и что в любом языке имеются эмотивные знаки, с помощью которых вербализуются, эмоциональные отношения человека к миру.

Отечественные психологи Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев по-разному соотносили эмоцию, интеллект и мышление, но они интуитивно чувствовали их тесную взаимосвязь. Теперь уже никем не оспаривается, что вся человеческая речь пронизана эмоциями. А поскольку язык вплетен во все виды деятельности человека, то эмоции представлены не только в словах, но и в памяти, в звуке, в музыке, в металле, в ткани, в свете, в запахе и др. формах, т.к. человек – творец вкладывает в эти формы и воспроизводит в них свои эмоциональные переживания.

¹ Например, аутогенная тренировка, при которой словесное выражение определенных эмоций предшествует им и приводит к вызову нужных в данный момент эмоций.

Идея о том, что решением этой проблемы может быть признание существования эмоционального интеллекта, была эксплицирована Д. Гоулманом. Понятие, которое давно уже существовало в менталитете ученых-психологов, получило вербальное опредмечивание, и благодаря этому наука приблизилась к ответу на вопрос о том, как же соотнести, соединить эмоциональную жизнь человека с его интеллектом, как привести интеллект в эмоции. Интересно, что статистика выделяет непонятную тенденцию к меньшему успеху в жизни людей с более высоким IQ, в то время как некоторые люди со средним IQ лучше адаптируются разнообразным жизненным ситуациям и более успешны. Д. Гоулман объясняет этот факт эмоциональным интеллектом человека, специфической способностью человека управлять своими эмоциональными импульсами, считывать с вербалики и невербалики (body language) чужие эмоции и переживания, регулировать более деликатно (smoothly) свои эмоциональные взаимоотношения, способность мотивировать свои эмоции, сочувствовать, сострадать.

Квинтэссенцией интерпретации понятия «эмоциональный интеллект» может послужить следующее мнение Д. Гоулмана о том, что эмоциональный интеллект помещает эмоции в центр адаптивной способности человека к жизни [Goleman, 1997]. Эмоциональный интеллект человека – это рационализация эмоций, а значит сознательное управление ими в любых эмоционально напряженных и стрессовых ситуациях.

Таким образом, краткий обзор нелингвистического рассмотрения эмоций выявил чрезвычайную сложность этого феномена, многообразие и многочисленность его проявлений, его исключительную физиологическую и психологическую важность для человека, как биологического существа и как представителя человеческого социума.

Необходимость лингвистического изучения эмоций и их выражения в языке не вызывает никаких сомнений.

Языкознание должно было, наконец, обратить свое внимание на место эмоций в языке и заняться вплотную многочисленными проблемами функционирования эмоций неразрывно с функционированием языка.

Эмоции как объект лингвистики

Впервые на пленарном заседании IV Международного конгресса лингвистов в 1987 г. в Берлине прозвучал доклад Ф. Данеша по эмоциональному аспекту языка, в котором убедительно говорилось о тесной взаимосвязи когниции и эмоции, была показана огромная лингвистическая значимость изучения этой стороны языка. Решением конференции проблема «Язык и эмоции» была названа в числе пяти наиболее приоритетных современных лингвистических исследований. Этот факт побудил многих советских и зарубежных лингвистов сконцентрироваться на изучении языкового выражения и коммуникации эмоций. Защищаются сотни диссертаций на материале различных языков, появляются статьи и монографии, которые позволяют говорить о зарождении и становлении отечественной лингвистики эмоций (эмотиологии). Из 35 докладов, прочитанных в 1991 г. на Anglistentag в Дюссельдорфе (ФРГ), 18 было посвящено языку эмоций, эмоциональному лексикону и синтаксису, пунктуации и метафоре, а также многочисленным проблемам межкультурной специфики вербальной и невербальной манифестации эмоций.

С начала 80-х гг. в зарубежной лингвистике большое внимание эмоциональному аспекту языка уделяют А. Вежбицкая, В. Волек [Volek, 1987], Дж. Эйтчисон [Филимонова, 2001] и др. В результате все возрастающего интереса ученых различных областей науки, в том числе и языкознания, к эмоциям при Гарвардском университете в 1985 г. был создан Международный центр по исследованиям эмоций. Выпущено большое количество специализированных словарей эмоциональной, в том числе и нецензурной лексики (например, [Dictionary of Russian..., 1980]); общие толковые словари свободно включают в

себя инвективы, в том числе и предельно нестандартные.

Говоря об этических нормах выражения эмоций в различных языковых культурах, В. Эдмонсон справедливо замечает, что они касаются не столько того, как их выражать, сколько того, в каких условиях это средство разрешено [Edmondson, 1992: 64]. Таким образом, впервые поднимается проблема дискурсивности эмоций.

Ученые начинают осознавать, что имеются как минимум две семиотические системы эмоций – Body Language и Verbal Language, находящиеся в неустойчивом соотношении. В общих чертах уже установлено, что первичная семиотическая система превосходит вторичную (вербальную) по надежности, скорости, прямоте, степени искренности и качества выражения эмоций в коммуникации, а также по адекватности их декодирования получателем.

Многие аспекты человеческой жизнедеятельности просто не передаются словами: язык беднее действительности. Каждый из *homo sentiens* не раз испытывал «муки слова» при выражении и коммуникации своих эмоций: степень аппроксимации языка и сиюминутно переживаемых эмоций далека от желаемого постоянно. Эмоции никогда не проявляются в отдифференцированном чистом виде, и потому их вербальная идентификация всегда субъективна [Diller, 1992: 26-27]. Тем более, что одна и та же эмоция выражается разными языковыми личностями по-разному в зависимости от множества факторов, в том числе и неязыковых, например, от фона общения. По меткому замечанию А. Хеллера, эмоции всегда когнитивны и ситуативны [Heller, 1992: 182], а, следовательно, и выбор языковых средств их выражения тоже ситуативен (т.е. дискурсивен).

Всеми лингвистами отмечается такая семантическая универсалия – в лексиконе эмоций всех языков наблюдается дихотомия по типу оценочного знака. Если же сравнить эмотивную лексику, взяв за критерий тип оценочного знака, то во всех языках четко вырисовывается такая

картина: эмотивов с отрицательной оценочной семантикой в словарях разных языков больше, чем с положительной, но употребляются они значительно реже, чем последние. Это позволяет сделать вывод о том, что эмоциональные системы разных народов и культур похожи, т.к. негативность, превалируя в их лексиконе, уступает позитивности в употреблении и синтагматическом комбинировании, что объясняется психологическим стремлением человечества к позитивности. Другим схожим моментом для различных языковых культур является то, что положительные эмоции выражаются всеми народами более однообразно и диффузно, чем отрицательные, которые всегда конкретны, отчётливы и многообразны [Nöth, 1992: 83].

Когнитология как наука о структуре знаний, их формировании, материализации и трансляции тесно связана с эмотиологией – наукой о вербализации, выражении и коммуникации эмоций. Это объясняется тем, что все когнитивные (мыслительные) процессы сопряжены с эмоциями: «... когниция вызывает эмоции, так как она эмоциогенна, а эмоции влияют на когницию, так как они вмешиваются во все уровни когнитивных процессов»² [Danes, 1987: 280]. Эмотиология (лингвистика эмоций) использует данные когнитологии об эмоциях и пытается разработать свою лингвистическую концепцию эмоций.

Изучение обширного списка литературы по лингвистике эмоций, как отечественной, так и зарубежной, выявило следующий перечень основных проблем, которые находятся в центре современной исследовательской тематики эмотиологов и эмотиологов:

- типология эмотивных знаков;
- влияние эмоционального типа mind style на формирование языковой картины мира (ЯКМ), понятие эмоциональной ЯКМ;
- коммуникация эмоций;
- корреляция лексиконов эмоций в различных языках мира;

² Перевод автора.

- национально-культурная специфика выражения эмоций;
- критерии эмотивности языка и его знаков;
- соотношение лингвистики и паралингвистики эмоций как двух семиотических систем;
- влияние эмансипации эмоций на языковые процессы;
- эмоциональная / эмотивная окраска / тональность / модальность текста;
- эмотивное семантическое пространство языка;
- эмотивное смысловое пространство языковой личности;
- лексикография эмотивности;
- прагматика описания и выражения своих и чужих сиюминутных и прошлых/будущих (антиципация) эмоций;
- сокрытие, имитация, симуляция эмоций в их вербальной, авербальной упаковке и в их семиозисе.

Одной из важных сфер приложения данных, добытых эмотиологией, стала также лингвокультурология, в которой используются положения об универсальности эмоций, их интегральном характере и национально-культурной специфике выражения субъективной сферы *homo sentiens* средствами разных языков.

Естественно, что этот перечень основных направлений и их проблематики далеко не полон: это то, что давно «лежит на поверхности» и настойчиво стучится в двери эмотиологии и когнитологии.

Исследование эмотивных компонентов единиц языка началось с изучения эмотивной семантики слова. Это связано с тем, что слово - основная и в то же время наиболее семантически подвижная единица, которая в обыденном сознании представляет все поле языка. Основной тезис, имевший место в лингвистике 70-80-х гг., о том, что имена эмоций не относятся к эмотивным средствам, так как у языка, якобы, нет вторичной знаковой системы, которая бы раскрывала его смыслы, позже рассматривается с иных позиций. Имена эмоций, наряду с лексикой, описывающей и выражающей эмоциональные состояния,

составляют систему лексических эмотивных средств, поэтому в понятие эмотивности включается как эмотивная лексика, так и лексика эмоций.

Кроме этого признается и существование коннотации как вторичной семиотической системы языка. В связи с этим некоторыми лингвистами термины эмоций определяются как коннотативно-ассоциативно-эмотивные. Л. Оманди изучает способы наименования эмоций в одном из африканских языков [Omandi, 1997: 87]. А. Вежбицкая анализирует номинацию гнева, жалости и других эмоций на материале немецкого, русского, польского и английского языков [Wierzbicka, Bessemers, 2009].

В трактовке понятия эмотивности нет единства. Если большинство зарубежных лингвистов, анализируя репрезентацию эмоций в языке, преимущественное внимание уделяют изучению классов слов или отдельных лексем, называющих эмоции (в нашей терминологии), то отечественные исследователи предпочитают связывать понятие эмотивности с оценочностью и часто ограничивают эмотивную лексику словами, выражающими и описывающими эмоции.

На наш взгляд, эмоциональное состояние и эмоциональное отношение могут быть репрезентированы в языке различными средствами, как прямой номинацией (*fear, love, anger*), так и непосредственным выражением (междометиями, инвективной лексикой и др.) и описанием (позы, особенности речи и голоса, взгляда, движение и т.п.). Если исходить при определении эмотивности из понятия ситуации, представляющей эмоциональное состояние субъекта, то придется признать, что существуют разнообразные средства репрезентации эмоционального состояния и отношения в различных условиях общения и в зависимости от намерений говорящего. Тем не менее, опора на понятие ситуации позволяет рассматривать в одном ряду такие высказывания, как *He was afraid of the dog / When he saw the dog, he ran away* и т.п.

Таким образом, лексика, обозначающая эмоции, видимо, занимает промежуточное положение между собственно эмотивной лексикой и неэмотивной, поскольку она – потенциально – скорее эмотивна, чем совершенно нейтральна.

Поскольку тексты предоставляют данные, наиболее близко подходящие к изучению личности, «стоящей за текстом», то логичным представляется переход, характерный для представителей волгоградской школы эмотиологии: от исследования унифицированных, типизированных эмоций и семантического пространства языка к изучению эмоционального смыслового пространства языковой личности.

Проблемы динамики языкового кода, развития и реализации его скрытых возможностей, вопросы эмоциональной специфики речи в разных условиях общения, механизмов распознавания чужих эмоций и управления собственными эмоциями в процессе коммуникации, согласования эмоций разного качества, стимуляции положительных и нейтрализации отрицательных эмоций в актах межличностного, институционального и межкультурного общения стимулировали обращение к проблеме эмоциональной языковой / речевой / коммуникативной личности и ее параметров.

Критерием эмотивной компетенции языковой личности является ее умение порождать (в практике обучающей и естественной коммуникации) эмотивно корректные тексты; критерием ее эмоциональной и гражданской зрелости, очевидно, может служить способность адекватно воспринимать личностные, эмоциональные доминанты чужих текстов как отражение иных концептосфер и других культур.

Итогом работы по выявлению личностных смыслов различных культурных и эмоциональных концептов является обоснование и использование понятия эмоционального дейксиса в качестве объяснительного принципа особенностей вербального поведения коммуникантов.

В монографии “The Language of Emotions” [1997] большая группа зарубежных лингвистов рассматривает следующие проблемы: эмоциональная беседа, использование эмоционального языка в речи, эмоции как причина и причины эмоций, французские междометия, концептуализация аффекта, иконичность эмоций, невербалика эмоций. Кроме этого в данном фундаментальном труде рассматриваются более частные проблемы, например, эмоциональность отдельных языков, а также грамматические аспекты эмоциональных высказываний.

Таким образом, знания, полученные о языке эмоций (эмоциональном языке) является значительным фундаментом для разработки собственно лингвистической теории эмоций, которую разрабатывал в течение более 30 лет и автор данной статьи, и которая нашла свое отражение в двух монографиях [Шаховский, 2008а, 2008б].

Эмоции как объект когнитивной лингвистики: концептуализация и лексикализация эмоций

Профессор Оксфордского университета Джин Эйтчисон сетовала на то, что лингвисты боятся эмоций и мало о них пишут [Aitchison, 1987]. До середины 70-х годов проблема языковой концептуализации и вербализации, равно как и категоризации эмоций, действительно, была довольно экзотической и опасной: работы, изредка появлявшиеся в лингвистике на эту тему, чаще вызывали неприятие, чем интерес. Но позже начали зарождаться контуры новой лингвистической парадигмы – гуманистической с пристальным вниманием к создателю, носителю и пользователю языком, к его психологии. Лингвисты уже не могли обойти сферу эмоций как самый человеческий фактор в языке. На смену общеизвестному категоричному «это не язык» приходит осознание того, что Ш. Балли во многом был прав, провозглашая приоритет аффективного в языке [Балли, 1961].

Учет данных общей, возрастной, социальной психологии и этнопсихологии

важен для различных направлений исследования языка эмоций в лингвистике. К такому выводу с неизбежностью приходишь, знакомясь с трудами А. Вежбицкой. А. Вежбицкая внесла большой вклад в толкования эмоциональных концептов, используя понятия семантических примитивов. А. Вежбицкая создавала «естественный семантический метаязык», который позволил ей построить четкие, непротиворечивые и ясные толкования эмоций. Критикуя используемые ее предшественниками «измерения», или «основные признаки» значения, такие как оценка (*evaluation*), потенция (*potency*), деятельность (*activity*), [Osgood, May, Miron, 1975], как сложные и туманные, не имеющие никакого ясного и интуитивно воспринимаемого значения, А Вежбицкая предлагает определять эмоциональные концепты с помощью слов, которые были бы интуитивно понятны и не являлись бы сами именами эмоций и эмоциональных состояний.

В одной из своих последних статей А. Вежбицкая [Wierzbicka, Bessemers, 2009] убедительно показывает роль языка в номинации и интерпретации эмоций для их адекватного межкультурного восприятия и понимания. Авторы доказывают, что язык проникает во внутреннюю структуру названий человеческих эмоций, тем самым опредметчивая их, т.е. концептуализируя и лексикализируя их. Авторы утверждают, что существуют универсальные «когнитивные сценарии», позволяющие людям осознавать свои собственные и чужие эмоции – эмоции речевых партнеров. Эти «сценарии» являются «гидом», облегчающим межкультурный обмен эмоциями и позволяющим их сравнивать и опознавать в межкультурном общении. Культурно-независимое средство описания и толкования эмоций доступно в естественном семантическом метаязыке «NSM» (от английского названия 'Natural Semantic Metalanguage'). В статье детально обсуждается польское название эмоции «*żal*», выкристаллизовывая два значения, непередаваемых дословно на другие языки.

Например, в статье показывается несоответствие этого польского слова английским номинациям соответствующих эмоций: *grudge*, *sadness*, *sorrow*, *grief*. Семантический анализ имен эмоций сопровождается в статье обсуждением той роли, какую могут играть для понимания имен человеческих эмоций личные автобиографические «показания» людей. Статья подтверждает теоретические выводы из собственного практического опыта авторов в кросс-культурном общении при описании и назывании анализируемых эмоций в разных языках. Безусловно, А. Вежбицкая открывает новые перспективы для исследования концептуализации и лексикализации универсальных человеческих эмоций в национально-этническом аспекте.

Разносторонне изучена система эмотивных знаков и способов «упаковки» концептов с разным эмоциональным наполнением. Важным этапом в достижении новых знаний о концептуализации и вербализации сферы человеческих чувств стало изучение текстообразующего потенциала эмоций, их мотивирующей и реализующей функции. Моделирование концептов, в частности концептов эмоций, представляет одно из наиболее интересных, перспективных и продуктивных направлений когнитологии – отрасли языкознания, в центре внимания которой находится язык как общий когнитивный механизм, оказывающий влияние на процессы получения, хранения, переработки и трансляции эмоциональной информации. Лингвистический мейнстрим – исследование когнитивных аспектов эмоций, их концептуализации и лексикализация³. В США выпускается

³ Ю.А. Сорокин считает, что сочетание «эмоция и когниция» является нонсенсом на том основании, что «когда и трепетную лань вместе запрячь не удавалось еще никому. Тем более, что лань – когниция – испещрена неразборчивыми пятнышками сверху донизу. И неизвестно никому, в какой вольер научного зоопарка ее следует поместить» (из дискуссионной переписки Ю.А. Сорокина с автором: письмо от 8 декабря 2002 г.). Такая эмоционально-образная рефлексия известного филолога, переводоведа и писателя на проблему

специальный журнал *Cognition and Emotion*, проводятся конференции (см., например, *Language of Emotions*), создан научный центр по изучению этой проблемы.

Лингвистам–когнитологам уже давно известна роль слова в ментальных процессах концептуализации знания, в том числе и об эмоциональном мире (космосе) человека, включая и его эмоциональный интеллект [Goleman, 1997]. Извлечение концептуального знания о той/иной эмоции как об эмоциональном концепте осуществляется с помощью процесса лексикализации. Под этим процессом понимается приобретение словом специфических формальных и/или семантических признаков, не выводимых из внутренней формы слова или его словообразовательной структуры.

Форма слова, в семантике и словарной прагматике которого содержатся знания о всех его психологических, культурных, ситуативных, сигнификативных и др. экстралингвистических референциях, а также знания о коммуникативных языковых (сочетаемостных и др.) референциях, становится статическим графическим фиксатором, опредмечивающим конгруэнтный эмоциональный концепт и позволяющим всем членам данной языковой общности дифференцировать один эмоциональный концепт от других.

Прагматика значения у такого языкового знака не всегда будет совпадать с его прагматикой у пользователей языка – у отправителя и у рецептора, особенно у разноязычных. Однако такое варьирование прагматики формального знака лексикализованной эмоции в конкретных эмоциональных коммуникативных ситуациях не препятствует опознанию эксплицируемой зоны кластерных эмоций или даже конкретной эмоции. Это опознание проводится за счет домысливания реципиентом, при наличии у него соответствующих знаний в его

эмоциональной компетенции [Шаховский, 2002].

Знания об эмоциях формируются линейно, постепенно на основе личностного, видового (социального) опыта и биологической памяти. Они включают в свою концептуальную структуру знания-рецепторы (базовые, одинаковые для семантической памяти всех коммуникантов) и знания-ретуши, различные для разных коммуникантов. И те, и другие формируют концептуальное значение лексикализованной (вербализованной и означенной) эмоции в форме ментального конструкта. Поэтому слово, называющее или выражающее ту или иную эмоцию, концептуализованную и лексикализованную, является кодированным хранителем всех лингвистических и экстралингвистических знаний *homo sentiens* о ней, входящих в его эмотивную/эмоциональную компетенцию. В случае определенных лагун в этой компетенции можно говорить об эмоциональной проблеме конкретного речевого партнера, т.к. от этой лагуны зависит значение его прагматики, которая может расходиться со значением прагматики одного и того же эмотива у другого партнера (тем более, если он из другой лингвокультуры).

На авербальном уровне можно говорить о концептуализации и семантизации эмоции, но не о ее лексикализации. Возможно обсуждение концептуальной визуализации (в проксемике, жестах, позах, мимике и пантомиме) и концептуальной аудизации (просодии и фонации) эмоций.

Получается, что концептуализация эмоций осуществляется и на языковом, и на параязыковом уровнях. На этих двух уровнях эмоции отражаются, конструируются и выражаются (эксплицируются) в соответствующих формах – лексикализованных или супрасегментных (экстралингвистических, но обязательно, семантизированных и потому коммуникативно релевантных). По А. Вежбицкой «*Emotions are a semantic domain*» и это подтверждается многочисленными исследованиями эмоциологов, эмотиологов и

соотношения эмоций и когниции является мнением, мотивированным его личным опытом и его личностным эмоциональным дейксисом.

концептологов [The Language of Emotions, 1997].

В роли концептуализатора знаний об эмоциях выступает человеческое сознание/мышление, которое накапливает, обобщает и конструирует (реконструирует) знание о них, т.е. концептуализирует их и присваивает им лексикализованную или паралингвистическую символику (код) [Ortony, Clore, Collins, 1988].

Репрезентаций эмоций в эмотивных высказываниях/речевых актах

Особое место в изучении эмотивности принадлежит исследованиям, в которых эмотивность изучается на уровне высказывания. Здесь следует прежде всего назвать исследование Л.А. Пиотровской «Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования (на материале русского и чешского языков)» [Пиотровская, 1994]. Л.А. Пиотровская приходит к выводу о том, что дифференциальным признаком, отличающим эмотивные речевые акты от других классов речевых актов, является прежде всего их иллюкутивная цель [Там же: 31]. В духе времени звучит и ее утверждение о том, что особый интерес представляют психолингвистические исследования, учитывающие типы эмоционального взаимодействия партнеров по акту коммуникации, их социальный статус и особенности межличностных отношений [Там же: 129].

Естественная и художественная коммуникация, а также современные медиа широко включают в себя эмотивные средства языка. Коммуникативистика активно исследует эти средства в межперсональной, групповой и в массовой коммуникации, поскольку они экспрессивизируют все виды общения вплоть до агрессивного, и тем самым иллюстрируют реальные разновидности эмотивных высказываний/речевых актов [Gallois, 1993].

Монография И.В. Труфановой теоретически и фактуально подтверждает наличие эмотивных речевых актов. Напомним, что ни Дж.Р. Серль, ни Д. Вандервекен, ни Дж.Л. Остин не выделяли такие речевые

акты в своих типологиях [Труфанова, 2000: 204-238].

В литературе было принято называть эмотивные речевые акты экспрессивами, с чем И.В. Труфанова не согласна. Она предлагает следующую классификацию эмотивных речевых актов:

1) эмотивы – речевые акты, существенное условие которых – выражение говорящим своих эмоций («*Освобождений! Долгожданное освобождение финдиректора от этого бедствия в лице Лиходеева!*») [М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита»];

2) эмотивно-оценочные – речевые акты, производимые ради выражения эмотивно-оценочного отношения говорящего («*Пять месяцев... И мне хочется твердо и определенно сказать себе, что я очень глупо провел эти пять месяцев*») [И.А. Бунин, «Без роду-племени»];

3) речевые акты эмоционального воздействия на слушающего [Труфанова, 2000: 205].

И.В. Труфанова указывает также на условия успешности эмотивов в человеческом общении [Труфанова, 2000: 207-208]. Важнейшее условие – неизбежность выражения эмоции (когда говорящий не может не выразить эмоцию). В основу типологии частных эмотивных речевых актов должно быть положено, по мнению И.В. Труфановой, количество выражаемых ими эмоций: сколько эмоций выражается эмотивами, столько существует частных эмотивных речевых актов. Приводит И.В. Труфанова и индикаторы речевых актов, например, междометные высказывания, «фигуры» эмотивного синтаксиса, эмоциональные паузы, восклицания и др. [Труфанова, 2000: 211-239]. Различает И.В. Труфанова прямые, косвенные и эмотивно-оценочные речевые акты, каждый из которых также имеет свои индикаторы. Она дает подробную классификацию даже самых мелких разновидностей речевых актов, которые трудно воспринимаются в целостном виде, настолько она дробная.

Интересны результаты, проливающие свет на репрезентацию эмоций в

высказываниях, достигнутые исследователями, не ставящими перед собой специальных задач изучения эмотивности, а исследующими какие-либо аспекты функционирования высказываний в речи. Такие находки естественны, поскольку эмоции пронизывают язык, и какой бы проблемой ни занимался лингвист, можно с уверенностью сказать, что на каком-то этапе исследования он сталкивается с определенным проявлением в языке эмотивной функции.

Наибольшую репрезентацию эмоции получают в художественной литературе: в эмотивной прозе, поэзии, драматургии, так как именно эти тексты представляют собой депозитарий категориальных эмоциональных ситуаций межличностного человеческого общения, имен эмоций, способов и средств их языкового/речевого/текстового выражения и описания, телесного эмоционального поведения и его вербализации, различных способов моделирования эмоций и эмоциональных манипуляций.

Для успешной коммуникации как моно-, би-, так и поликультурные коммуниканты должны обладать адекватной эмоциональной/эмотивной компетенцией. Она в себя включает компоненты: знание общих лингвокультурных кодов эмоционального общения; знание эмоциональных доминант этих кодов в форме эмоциональных концептов; знание правил переключения кодов и их корреляцию с общечеловеческими / национально-культурными ценностями; знание маркеров эмоционально-этнической идентификации речевых партнеров и правил эмоционального общения с ними; знание и владение средствами номинации, экспрессии и дескрипции своих и чужих эмоций в обоих семиотических лингвокультурных кодах, участвующих в конкретном общении.

Эмоциональная компетенция языковой личности приобретает через жизненный опыт и в реальной коммуникации, а эмотивная компетенция – через научающую и художественную коммуникацию.

Итак, эмоции культурно обусловлены, они навязываются языковому коллективу этноса различными когнитивными сценариями, ассоциирующимися с тем/иным термином-понятием эмоции [Вежбицкая, 2001: 118]. Все когнитивные сценарии эмоций сформированы не универсальной человеческой биологией и психологией, а культурой конкретного этноса и его национально-обусловленными рефlekсами.

Современные положения лингвистики эмоций

В результате анализа многочисленных единиц с эмотивной семантикой и их функционирования в художественном и естественном речевом общении выявлено три семантических статуса эмотивности:

1) статус обязательной (денотативной) эмотивности; это собственно и есть эмотивное значение слова, оно единственный компонент его лексического значения;

2) статус факультативной, по отношению к логико-предметному компоненту значения слова, эмотивности; это и составляет собственно коннотацию слова;

3) статус потенциальной эмотивности, которая составляет эмотивный потенциал слова.

Речевые контексты художественных произведений показывают, что в определенных ситуациях практически любое слово может приобрести эмотивную коннотацию. Она приобретает за счет актуализации скрытых, вероятностных сем эмотивности, их семантических признаков или семных конкретизаторов, потенциально закодированных и свернутых в семантике слова, или за счет наведения сем эмотивности из консоциации на семантику нейтрального слова. Поэтому мы соответственно выделяем еще один статус эмотивности – эмотивный потенциал слова или текста.

Семантическая категоризация эмоций в лексической системе языка, таким образом, представлена эмотивностью в трех статусах: значением, коннотацией и потенциалом, а также в двух типах

языковых эмотивов – аффективах и коннотативах, и в одном типе речевых эмотивов – потенциальных эмотивных лексем. С этой точки зрения вся лексика в языке может быть эмотивной – актуально или виртуально.

Лингвистикой установлен полистатусный характер эмотивных единиц языка, доказано существование эмотивной валентности единиц разных уровней языка и речи. Выделен и определен эмотивный тип текста, его параметры и закономерности, его функции. Установлено, что любой текст может быть эмоциогенным. Эмотивный текст всегда эмоциогенен, так как вызывает эмоции у читающего / слушающего.

Лингвистика эмоций установила различие между эмоциональностью и эмотивностью высказывания: оно эмоционально, если произвольно и служит средством выражения эмоции говорящего без цели воздействия на адресата. В том же случае, когда высказывание преднамеренно, осознанно и имеет интенцию воздействовать на адресата, а значит, осуществляется с помощью отобранных говорящим из арсенала эмотивных средств специальной лексики, синтаксиса и интонации, оно является эмотивным.

Среди разных типов картин мира (реальный мир – его концептуальная картина, языковая (лексическая, фразеологическая, грамматическая), семантическая, и др.) лингвисты-эмотиологи выделяют эмоциональную картину мира, в которую включают как сами человеческие эмоции, так и эмоционально-оценочную номинацию фрагментов реального мира. Именно лингвистика эмоций подправила тезис философов, утверждавших, что эмоции являются формой отражения действительности [Шингаров, 1971]. На самом деле эмоции отражают не саму действительность, а эмоционально-оценочное отношение *homo sentiens* к ней.

В межкультурном аспекте лингвистика эмоций доказала необходимость овладения эмотивным кодом иностранного языка в целях адекватной межкультурной

эмоциональной коммуникации. Это лингвистика убедительно доказала, что в коммуникативную компетенцию языковой личности, пользующейся как родным, так и иностранным языком, должна быть обязательно включена эмоциональная и эмотивная компетенция.

Лингвистикой эмоций установлено, что эмотивный потенциал языка коммуникативно значим в межкультурном общении: в процессе перевода с одного языка на другой особенно актуальными становятся знания о национально-культурной специфике картины мира, в том числе и ее эмоциональных фрагментов, проявляющейся в коде используемых языков. Эмоции – общечеловеческая универсалия, но их отражение в языке национально специфично, поэтому эмотивный компонент семантики языка естественно, согласно мнению эмотиологов, рассматривать в составе его культуроведческого аспекта.

Способы названия и выражения эмоций в разных языках имеют, помимо различий, базовые характеристики, обусловленные общими лингвистическими и психолингвистическими закономерностями самой языковой способности носителей языка.

Лингвистика эмоций подошла вплотную к необходимости создания словарей нового типа – словарей эмотивного лексико-фразеологического фонда языка и словарей полевого типа, например словарь лексико-семантического поля эмотивности конкретного языка [Johnson-Laird, Oatley, 1989], а также переводных словарей. Последний тип особенно необходим для межкультурной художественной коммуникации, поскольку трансляция эмотивных смыслов с одного языка на другой представляется серьезной помехой для адекватности и эквивалентности текста-оригинала и текста-перевода.

Благодаря лингвистике эмоций, современные лексикографы осознали необходимость разработки словаря эмотивных лакун. Составление такого словаря требует особой лексикографической методологии, поскольку даже

прямые двуязычные соответствия нейтральной лексики чаще всего невозможны (ср. слова «друг» и «friend», проанализированные А. Вежбицкой [Вежбицкая, 1996]).

Спектакль человеческих эмоций, в котором ежедневно участвуют все говорящие, требует владения как теорией, так и семиотикой эмоций. В большинстве случаев людей интересует не сама фактуальная информация, а эмоциональные ощущения, связанные с ней, провоцирующие выброс адреналина и меняющие химический состав крови. Представляется возможным говорить не только о неутомляемой жажде экспрессии, но и о жажде эмоций, к которым стремится человек в своей коммуникативной деятельности.

Именно поэтому вызов, брошенный эмоциями лингвистике, был принят ею в конце прошлого века и получил к сегодняшнему дню успешную наработку в виде громадной суммы знаний о лингвистике эмоций.

Литература:

1. Апресян Н.Ю., Апресян Ю.Д. Метафора в лексикографическом толковании эмоций // Вопросы языкознания. – 1993. №3. – С.27-35.
2. Апресян Ю.Д. Serdit'sya 'to anger' and its Synonems: Towards a New Type of Synonym Dictionary // le mot, les mots, les bons mots. Words Words, Witty Words. – Montreal: Les presses de l'Universite de Montreal. 1992. – P. 149-167.
3. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: «Иностранная литература», 1961. – 394с.
4. Вежбицкая А. Сопоставление культур через средство лексики и грамматики. – М., 2001. – 272 с.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. // Под ред. М. Кронгауза. – М.: «Русские словари», 1996 – 412с.
6. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты. – М., 1984.
7. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики : сб. неизд. текстов, подгот. под рук. и с предисл. Валена Р. / пер. с фр. Скрелина П.А.; общ. ред., послесл. и коммент. Скрелиной Л.М. – 2-е изд., испр. – М.: «Едиториал УРСС», 2004. – 222 с.
8. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: «Политиздат», 1978. – 272с.
9. Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи // Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия: Учебное пособие. – Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1990. – 81с.
10. Изард И. Психология эмоций // Пер. с англ. А. Татлыбаева. – СПб.: «Питер», 1999. – 464с. (Серия «Мастера психологии»).
11. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание: формы существования, функции, история языка / Под ред. Б.А. Серебренникова – М.: «Наука», 1970. – 597с.
12. Пиотровская Л. А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования (на материале русского и чешского языков): Монография. – СПб.: Российск. гос. пед. ун-т, 1994. – 148с.
13. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: «Наука», 1981. – 216с.
14. Труфанова И.В. Прагматика несобственно-прямой речи. Монография. – М.: «Прометей», 2000. – 569с.
15. Филимонова О.Е. Язык и эмоции в английском тексте. Когнитивный и коммуникативный аспекты: Монография. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 259 с.
16. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: «ЛКИ», 2008. – 208с. (а)
17. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. – М.: «Гнозис», 2008. – 416с. (б)
18. Шаховский В.И. Эмоциональная / эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты) // Аксиологическая лингвистика: проблемы изучения культурных концептов и этносознания / Отв. ред. Н.А. Красавский. – Волгоград, 2002. – С. 3-10.

19. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. – М.: «Наука», 1971. – 223с.
20. Эмотивный код языка. Коллективная монография / Науч. ред. В.И. Шаховский. – Волгоград: Перемена, 2005. – 175с.
21. Язык и эмоции: номинативные и коммуникативные аспекты: Сборник научных трудов к юбилею Виктора Ивановича Шаховского // Отв. ред. С.В. Ионова. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009. – 283с.
22. Aitchison J. Words in the mind: an introduction to the mental lexicon. – Oxford: Basil Blackwell, 1987. – 158 с.
23. Anglistentag Düsseldorf // Proceedings / edit. by Wilhelm L. Busse. - Tübingen: Niemeir, 1992. – S. 230.
24. Danes F. Cognition and Emotion in Discourse Interaction: A Preliminary Survey of the Field // Preprints of the Plenary Session papers / XIVth International Congress of Linguistics. Berlin. 10-15 August 1987. Berlin, 1987. –P. 272-291.
25. Dictionary of Russian Obscenities – comp. by D.A. Drummond and G. Perkins. - 2nd, revised ed. Berkeley, 1980. – 340 p.
26. Diller H.-J. Emotions and the Linguistics of English // Anglistentags “1991, Duesseldorf”: Proceedings / edit. by Wilhelm G. Busse, Max Niemeyer Verlag. – Tübingen, 1992. – S. 25-29.
27. Edmondson W. Affect and Language Development // Proceed-tags... Tübingen: Niemeier, 1992.
28. Gallois C. The Language and Communication of Emotion: Interpersonal, Intergroup, or Universal? // American Behavioral Scientist. – 1993. – V. 36. – P. 309-338.
29. Goleman D. Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. – Bantam Books, 1997. – 350 p.
30. Heller A.A. Theory of Emotions. Assen, 1979. Цит. по.: Bonheim H. Emotions in Literature // Proceed-tags... – Tübingen: Niemeier, 1992. – P. 179-189.
31. Jacobsen E. Language and Emotion // Pragmalinguistics: Theory and Practice. – The Hague: Mouton, 1979. – V.1. –P. 215-231.
32. Johnson-Laird P. N., Oatley K. The Language of Emotions: An Analysis of a Semantic Field // Cognition and Emotion. – 1989. – V. 3 – P. 81–123.
33. Kövesces Z. Emotion Concepts. – New York: Springer-Verlag, 1990. – 230 p.
34. The Language of Emotions: Conceptualization, expression, and theoretical foundation / Ed. By S. Niemeier and René Dirven. Gerhard Mercator University, Duisburg. – Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing House. 1997. – 337 p.
35. Nöth W. Symmetries and Asymmetries between Positive and Negative Emotion Words // Anglistentags “1991, Duesseldorf”: Proceedings / edit. by Wilhelm G. Busse, Max Niemeyer Verlag. – Tübingen, 1992. – P. 72-89.
36. Ortony A., Clore G. L., Collins A. The cognitive structure of emotions. – Cambridge, 1988. – 193 p.
37. Osgood C.E., May W.H., Miron M.S. Cross-cultural universals of affective meaning. Urbana, University of Illinois Press, 1975. – 169 p.
38. Russell J. A. Culture and the Categorization of Emotions // Psychological Bulletin. – 1991a. – V. 110. – P. 426–450.
39. The Language of Emotions. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing House. 1997. –
40. Volek B. Emotive Signs in Language and Semantic Functioning of Derived Nouns in Russian. Amsterdam / Philadelphia, 1987.- 270 p.
41. Wierzbicka A., Besemeres M. Emotion terms as a window on culture, social psychology and subjective experience // Язык и эмоции: номинативные и коммуникативные аспекты. Волгоград, 2009
42. Wierzbizcka A. Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals (Studies in Emotion and Social Interaction). – 1st ed. – Cambridge University Press, 1999. – 361 p.

УДК 808.2 801.271.14

*С.Н. Цейтлин***ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ПЕРВОГО И КАК ВТОРОГО¹***Освоение морфологии, детский билингвизм, вид, падеж, словообразовательные и формообразовательные инновации.*

Основная цель нашего исследования заключается в определении существенности различий в способах овладения русской морфологией детьми 2-3- года жизни, для которых русский является родным, и учениками начальных классов от 6 до 9 лет, для которых родным языком является азербайджанский. Для достижения поставленной цели мы исследуем две категории: вид глагола и падеж существительного. Материалом анализа стали ошибки, которые допускают дети при употреблении глаголов и существительных, связанные с планом выражения и планом содержания глагольного вида и падежа существительных. В результате анализа удалось установить существенные различия в типах ошибок, встречающихся в речи двух групп детей. В речи азербайджанско-русских билингвов преобладают ошибки, обусловленные неверным выбором вида глагола и падежа существительного. Эти ошибки мы считаем семантическими, их причины обусловлены трудностями понимания семантики вида и падежа. В речи осваивающих русский язык дошкольников, напротив, преобладают ошибки, связанные с словообразовательными и формообразовательными инновациями; ребенок пытается образовать необходимую ему морфологическую форму и часто конструирует ее неверно.

В течение многих лет не утихают споры по поводу того, одинаковым или различным способом осваивается один и тот же язык в качестве первого (в раннем детстве) и второго (в более позднем возрасте). Имеются любопытные сведения о том, что в некоторых случаях маленькие дети, осваивающие тот или иной язык как родной, оказываются в состоянии овладеть единицами и категориями, которые представляют значительную сложность для взрослых, осваивающих этот же язык как второй (неродной, иностранный). В качестве примера можно было бы привести хорошо знакомое всем явление: проблему выбора определенного или неопределенного артикля при освоении английского языка. Роджер Браун тридцать лет назад отметил, что взрослые японцы, осваивающие английский язык, не могут овладеть правилами выбора артикля, в то время как ребенок, для которого

английский язык является родным, справляется с этим без всякого труда [Brown, 1973: 106]. Он полагал, что данный факт свидетельствует о том, что пути освоения родного языка в детстве кардинальным образом отличаются от путей освоения второго языка в зрелом возрасте.

Достаточно распространенным является и мнение, что второй язык осваивается таким же способом, что и первый. Так считает, например, известный исследователь В. Mac-Laughlin. Проанализировав большое число работ его предшественников и привлекая собственный материал, он приходит к выводу, что, несмотря на различия в инпуте, в способности извлекать и хранить информацию и несовпадения по ряду других факторов, ребенок, осваивающий свой родной язык, и взрослый, тот же язык приобретающий, используют одни и те же стратегии [Mac-Laughlin, 1984: 219].

В какой степени это можно считать справедливым? Заметим кстати, что эти выводы были сделаны на материале

¹ Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/1957).

освоения языков, не обладающих сложной морфологией, преимущественно на материале английского языка. Есть основания полагать, что изучение освоения языков с богатой и сложной морфологией (а именно к таким относится русский язык) может несколько поколебать это утверждение.

Интересно выяснить, одинаковым ли образом осваиваются при овладении русским языком как первым и как вторым морфологические категории, ибо именно в этой области языки наиболее радикально отличаются один от другого. «Различия в наборе грамматических (СЦ=морфологических) категорий – может быть, самые яркие и самые глубокие из различий между естественными языками» [Плунгян, 2003: 109]. Значит, можно ожидать, что именно в этой области в языковом сознании человека, конструирующего новую для него языковую систему, являющуюся вторичной по отношению к уже существующей, должны происходить серьезные изменения, что будет так или иначе отражаться на особенностях его формирующейся грамматики (воспользовавшись термином Ю.Н. Караулова, назовем этот фрагмент индивидуальной языковой системы человека грамматиконом).

Мы поставили своей целью выяснить, одинаковым ли образом осваиваются морфологические категории вида глагола и падежа существительного в русском языке ребенком и инофоном. Материалом, который был подвергнут анализу, служили речевые ошибки, совершаемые человеком, ребенком или взрослым, приобретающим язык.

Любая ошибка представляет собой нарушение определенного языкового правила. Учитывая билатеральный характер языковых категорий, морфологические правила можно условно разделить на два типа: правила выбора граммы и правила конструирования морфологической формы.

Ниже рассматриваются наиболее распространенные ошибки, которые встречаются в речи русских детей в

возрасте до 3-4 лет и в русской речи носителей азербайджанского языка 8-9 лет, а также и более старших. Будем называть первую категорию детьми, а вторую – инофонами, хотя значительная их часть – тоже дети. Как показывают наблюдения, ошибки в речи детей-инофонов и взрослых инофонов в принципе различаются весьма незначительно. Судя по всему, фактор различия в возрасте инофона не играет сколько-нибудь существенной роли, важно лишь то, является ли для него русский язык вторым в реальной коммуникации с другими людьми. Все наши двуязычные информанты выросли в моноязычных семьях и говорили дома с родителями исключительно на азербайджанском языке. Погружение в русский язык для большинства из них началось с момента их поступления в русскоязычную школу. В школе специальных занятий, помогающих детям освоить русский язык, не проводилось. Главным источником, на основании бессознательного анализа которого они могли черпать знание русского языка, являлся речевой инпут, общение с русскоязычными сверстниками и взрослыми. Поэтому можно считать их формирующееся двуязычие естественным, а не учебным, т.е. имеется в виду именно *acquisition*, а не *learning*. Термин *acquisition*, восходящий к глаголу *acquire*, не имеет точного эквивалента в русском языке. Нельзя считать его полным эквивалентом термин «освоение», поскольку осваивать язык можно и по разработанной программе, в классе, под руководством педагога или самостоятельно, но по учебникам, содержащим в более эксплицитном виде те или иные сведения по теории языка. Под *acquisition* принято понимать именно спонтанное освоение языка путем погружения в речевую среду.

Используемый нами метод (*error analysis*) является широко распространенным как в области онтолингвистики (*first language acquisition*), так и в области того раздела психолингвистики, который ведает способами приобретения человеком второго языка (*second language*

acquisition). Как в первом, так и во втором случае в центре внимания оказываются стратегии, используемые индивидами при освоении ими языка. Кроме того, анализ ошибок позволяет увидеть в новом свете сами эти категории, их семантические и формальные особенности, вариативность семантического содержания и грамматических маркеров.

Мы выбрали категории падежа существительного и вида глагола, поскольку овладение ими связано с определенными трудностями как для маленького русскоязычного ребенка, так и для инофона любого возраста. Однако трудности эти, как мы попытаемся показать, совершенно разного рода.

Придерживаясь конструктивно-функционального подхода к проблемам освоения языка, мы полагаем, что каждый человек конструирует в собственном сознании грамматику осваиваемого им языка, создавая некий грамматикон (термин Ю.Н. Караулова) как важнейший компонент своей индивидуальной языковой системы. При этом он опирается на бессознательно осуществляемый им анализ получаемого речевого инпута и проходит ряд закономерных этапов, продвигаясь от разрозненных, атомарных фактов к овладению языковой системой как таковой со всеми ее грамматическими категориями и единицами. Это обстоятельство практически не вызывает сомнений, когда мы имеем дело с освоением ребенком родного языка, но полностью справедливо и для ситуации освоения второго языка путем погружения в соответствующую речевую среду. Мы имеем основания полагать, что это в некоторой степени справедливо и для ситуации так называемого учебного двуязычия, т.е. при изучении второго языка в классе, под руководством учителя, с помощью учебника, так как, по справедливому замечанию А.А. Залевской и И.Л. Медведевой, анализирующих роль педагога в этом процессе, последний должен лишь помочь ученику получить «живое знание» языка. Под «живым знанием» языка, в сущности, понимается

индивидуальная языковая система каждого человека в ее реальном функционировании. Это «живое знание» есть то «... чему нельзя научить, но можно помочь научиться, что создается, строится каждым учеником самостоятельно и что преподаватель не может «передать», а может только помочь построить» [Залевская, Медведева, 2000: 11]. При этом, разумеется, постижение нового языка в естественных условиях, без направленного обучения – еще более интересный случай для исследования, ибо в этом случае спонтанность и неосознанность процесса не подлежат сомнению.

Интересно понять, каким именно образом осуществляется конструирование грамматики, одинаковым ли способом осваиваются ребенком и инофоном морфологические единицы и категории, их содержательная и формальная сторона. Ситуация, которая исключает целенаправленное обучение языку, позволяет несколько уравнивать условия, в которых происходит конструирование индивидом его языковой системы.

При этом, конечно, остаются параметры, которые мы нивелировать не в силах: различия в возрасте индивидов, в опыте их практической деятельности и связанном с нею когнитивном опыте, коммуникативной компетенции, интеллектуальном развитии. Несомненно, различен и тот инпут, на основе переработки которого маленький ребенок и старший по отношению к нему инофон строят свою языковую систему. Оценить роль всех этих факторов в сопоставительном исследовании освоения русского языка как первого и второго – задача, которую мы пока решить не можем. Мы ставим перед собою гораздо более скромную цель – выяснить, одинаковы ли трудности, определяемые самим характером языка, с которыми сталкиваются маленькие русские дети и инофоны, под которыми понимаем иноязычных детей гораздо более старшего возраста, а также взрослых, осваивающих русскую морфологию путем погружения в русскоязычную речевую среду, постигающие русские морфологические категории.

Важнейшим свойством, определяющим концептуальную основу системы грамматических значений того или иного языка, является, вне всякого сомнения, обязательность, т.е. «давление грамматической системы данного языка на говорящего, вынуждающее его к выражению тех характеристик, которые, может быть, и не входили в его первоначальный замысел» [Плунгян, 2003: 109]. Если то или иное грамматическое значение является обязательным для выражения во втором языке, но не было обязательным в первом, то человек, овладевающий новым языком, неминуемо сталкивается с проблемами, с которыми ему бывает нелегко справиться. Таким значением, которое является обязательным для каждого существительного в английском языке, является значение определенности-неопределенности – именно поэтому испытывают трудности, осваивая английский язык, носители тех языков, в которых определенность-неопределенность не представляет собой грамматической категории. Перед носителем русского языка не стоит задача, строя то или иное высказывание, подчеркивать область референции каждого существительного, указывая на так наз. определенность или неопределенность объекта. Подобным образом любого человека, не являющегося носителем одного из славянских языков, затрудняет необходимость сосредоточиваться на определении того, целостным или нецелостным является действие, которое он хочет передать, что предполагает использование глагола совершенного или несовершенного вида. Тем не менее, не решив этой задачи, нельзя практически построить ни одного высказывания на русском языке, содержащего глагол.

Владение планом содержания морфологической категории проявляется в правильном выборе нужной граммы из числа составляющих данную категорию при порождении высказывания, владение планом выражения формы – в способности сконструировать нужную форму в случае необходимости.

Освоение плана содержания русских морфологических категорий существенно осложняется полифункциональностью грамем, составляющих морфологические категории, а также вариативностью средств выражения морфологических значений. Овладение морфологической категорией предполагает освоение ее как в плане содержания, так и в плане выражения. Освоенность плана содержания заключается во владении всем набором семантических и структурных функций, который закреплен за каждой из составляющих ее грамем, освоенность плана выражения предполагает умение построить нужную морфологическую форму, точнее – перейти от одной формы к другой тем способом, который принят в языке. Сказанное не означает, что морфологическая форма конструируется каждый раз при порождении высказывания, она может извлекаться в собранном виде из ментального лексикона. При этом каждая морфологическая форма осваивается как нерасторжимое единство плана содержания и плана выражения. Применительно к шестичленной категории падежа каждая из морфологических форм представлена рядами словоформ, применительно к двучленной категории глагольного вида – двумя глаголами, образующими видовую пару.

Необходимость конструирования формы возникает тогда, когда отсутствует возможность извлечения ее из ментального лексикона, в котором она может быть представлена в «собранном» виде. Конструирование формы осуществляется в соответствии с уже освоенными к данному моменту языковыми правилами. Она может совпасть с существующей в конвенциональном языке, но может и отличаться от последней. Во втором случае возникает речевая (в данном случае – формообразовательная) ошибка (инновация). Применительно к категории падежа она является словоизменяющей, применительно к категории вида – словообразовательной.

Остановимся сначала на том, как осуществляется детьми и инофонами

выбор формы вида глагола². Рассмотрим последовательно ошибки, зафиксированные нами в русской речи азербайджанцев, связанные с категорией глагольного вида. Их подавляющая часть заключается в неверном выборе вида глагола: инофон выбирает глагол не того вида, какой нужен. Приведем некоторые примеры: «Тут он вылезал (вместо *вылез*) из шкафа» (речь идет о конкретном событии); «Можно мама к вам вечером приходит (вместо *придет*)?»; «Я ей давала (вместо *дала, подарила*) свою любимую куклу»; «Я ей сказала (вместо *говорила*), а она писала» – девочка-азербайджанка рассказывает о том, как она диктовала письмо. Последний пример особенно показателен: в аспектуально-темпоральном плане ситуация, представленная первой и второй частью сложного предложения абсолютно одинакова, различия в выборе вида глагола не могут быть объяснены с семантических позиций.

Заметим, что подобных ошибок не встречается даже у трехлетних детей, для которых русский язык является родным. Более того, даже двухлетние дети уже выбирают правильно глагол нужного вида³ в большинстве ситуаций. Классик отечественной онтолингвистики А.Н. Гвоздев писал в свое время: «Усвоение видов относится к очень раннему детству... об усвоении видов говорит почти полное отсутствие нарушений в их употреблении. В этом отношении речь ребенка представляет полную противоположность усвоению русского языка представителями других национальностей: как известно, ошибки в

употреблении видов у таких лиц являются очень стойкими» [Гвоздев, 2007: 424-425]. На это обстоятельство в свое время обратил внимание даже Н.А. Добролюбов, которого цитирует К.И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти».

Несколько лет назад магистранткой Е.М. Филиной, обучающейся по программе «Психолингвистика и психология речи» в РГПУ им. А.И. Герцена, был проведен специальный эксперимент, позволяющий проверить способность выбирать вид при употреблении глагола в форме повелительного наклонения с отрицанием. Перед испытуемыми (русскоязычными и иноязычными учащимися 2 класса) была поставлена задача дать совет человеку не выполнять действия, которое он собирался выполнить. Это действие называлось с помощью глагола совершенного вида в форме будущего времени. В соответствии с одним из правил выбора вида, эксплицитно не формулируемым для носителя языка, но практически всегда исполняемым, в ответной реплике требуется заменить глагол совершенного вида на парный глагол несовершенного вида: «Я возьму эту книгу» – «Не бери». Русскоязычные учащиеся не совершили ни одной ошибки, в то время как их иноязычные сверстники ответили неверно в 40% случаев: «не возьми» (вместо *не бери*), «не подари» (вместо «не *дари*»), «не покажи» (вместо «не *показывай*»), «не вернись» (вместо «не *возвращайся*»).

Стремясь объяснить, почему даже маленькие дети не имеют проблем в этой сфере, оказывающейся такой сложной для инофонов, Д. Слобин пишет в предисловии к серии книг своей знаменитой кросс-лингвистической серии: «Notions of verbal aspect are not only highly accessible to the child, but they are so close to the meaning of the verb itself that children quickly learn to combine verb meaning and the verb aspect in a single form, easily learning separate forms for separate aspects» [Slobin, 1986: 10]. Действительно, лингвистическая причина легкости усвоения вида русским ребенком объясняется прежде всего тем, что каждый глагол с самого начала четко закреплен за

² Считаем возможным, вслед за А.В. Бондарко, говорить о формах вида глагола, хотя категория вида не относится к числу словоизменительных. Подобным образом можно говорить и о формах рода, хотя они представлены разными лексемами.

³ Случаи неверного выбора вида в речи русских детей рассматриваются отдельно. Эти сбои предопределены незнанием ряда частных морфологических правил, которые постигаются несколько позднее, чем общие (использование вида в императивных конструкциях, при отрицании и пр.).

одним из видов. Это обстоятельство и определяет возможность его использования в нужных применительно к той или иной ситуации семантических функциях. Этому немало способствует то обстоятельство, что категория вида является не словоизменяемой, а лексико-грамматической, видовая характеристика автоматически входит в лексическое значение глагола, являясь его органической частью, сохраняется во всех его словоформах. То или иное значение вида «принудительно» выражено в каждой глагольной лексеме независимо от того, стремился ли говорящий сосредоточить на нем внимание.

Легкость освоения содержания категории вида в целом и видовых характеристик каждой глагольной лексемы во многом определяется характером инпута, который получает ребенок раннего возраста, весьма специфичного и ориентированного на ребенка, в известной степени лингводидактического по своему характеру. Можно сказать, что аспектуальность становится фактически уже на втором году жизни фактом языкового сознания (скорее даже – подсознания) ребенка. Достаточно проанализировать диалоги матери с ребенком второго года жизни, чтобы увидеть, насколько тесно связана с наблюдаемыми фактами каждая фраза. При этом вид и время глагола постигаются в едином комплексе [Князев, 2007: 456; Гагарина, 2008]. Давно отмечено исследователями, что на ранних стадиях существует четкое противопоставление глаголов совершенного вида, используемых в прошедшем времени, глаголам несовершенного вида, используемым в настоящем времени. С этих двух противопоставлений и начинается освоение видо-временной системы. То обстоятельство, что все высказывания как взрослого, так и ребенка относятся, как правило, к ситуации «здесь и сейчас», перцептивно доступной для ребенка, способствует тому, что данные грамматические характеристики хорошо осознаются. Можно сказать, что

русскоязычный ребенок не воспринимает и не употребляет глагола «вне вида», безотносительно к его аспектуальной характеристике.

Почему же инофон не справляется с этой задачей? Мы уже говорили в начале статьи, что главным свойством морфологической категории является обязательность выражения определенного значения при каждом употреблении формы, в данном случае – целостности или нецелостности действия в любом предложении, включающем глагол. Это вынуждает русскоязычного говорящего оценивать в каждом случае глагол, который он собирается употребить в высказывании, с этих позиций. Поскольку аспектуальность в большинстве языков не является обязательной характеристикой каждого глагола, инофон воспринимает значение русских глаголов вне их аспектуальной характеристики. Получается, что в ментальном лексиконе инофона любой из членов видовой пары глагол становится (во всяком случае – на ранней стадии конструирования русскоязычного грамматикона) обозначением данного действия безотносительно к его целостности-нецелостности и может быть употреблен в любом контексте, где требуется обозначить данное действие. Выбор одного из членов видовой пары в русской речи инофона может оказаться совершенно произвольным и определяться лишь тем, какой из этих двух глаголов, образующих видовую пару, является для него более знакомым. Можно сказать, что он прибегает к стратегии симплификации (упрощения, игнорирования) категории вида.

Что касается освоения категории падежа, то здесь ситуация несколько иная. Разграничение шести граммем, причем каждая из них обладает богатейшим семантическим потенциалом, создает огромные трудности для человека, постигающего язык. Сочетаясь с предлогами, падежные формы получают возможность выражать огромное количество дополнительных значений. Самый обширный перечень субстантивных

синтаксисом русского языка представлен в «Синтаксическом словаре» Г.А. Золотовой [Золотова, 1988] но и он, судя по всему, не является исчерпывающим.

Одна из распространенных ошибок инофона – использование существительного в исходной форме именительного падежа: «*Она похожа на ракета*»; «*снять из стена*»; «*Это сделано из стекло*»; «*У петух болит горло*»; «*Я буду пятерка получать*»; «*На бабушка надета кофта*»; «*Арсен еще нет*»; «*Флаг тут нет*»; «*два мальчики*», «*три книжка*» и т.п.

В этом можно также видеть проявление стратегии симплификации (упрощения). Получается, что инофон как бы вообще отказывается от выбора падежа, прибегая к наиболее знакомой ему начальной форме существительного. Особенно часто это встречается в тех случаях, когда выбор падежа определяется не столько семантическими, сколько структурными функциями падежной формы (например, в тех случаях, когда существительные используются в количественно-именных сочетаниях или в сочетаниях со словом «нет»).

Чрезвычайно широко распространены в речи иноязычных детей и взрослых и случаи замены одного косвенного падежа другим: «*Мы были на Парке Победу* (вместо *Победы*)»; «*Он волка сказал*» (вместо *волку*); «*Я звоню своему папу*» (вместо *папе*); «*Кто мне смотрел?*» (вместо *на меня*).

Подобные случаи абсолютно не характерны для речи ребенка, осваивающего русский язык в качестве родного. Хотя он обычно проходит краткий период, когда существительные используются в одной и той же форме, которая обычно именуется «замороженным именительным» [Уфимцева, 1979; Ионова, 2007], однако этот период быстро заканчивается – приблизительно к середине второго года жизни. Более того, отнюдь не все дети его проходят. Ребенок замечает, что существительные в речи взрослых претерпевают некие изменения и изменения эти каким-то образом связаны с обозначаемой в высказывании взрослого

ситуацией. В большинстве случаев уже на данном этапе своего речевого развития ребенок может и сам интуитивно выбрать из инпута, а несколькими месяцами позднее и самостоятельно сконструировать нужную форму, причем важно отметить, что она, как правило, избирается верно, т.е. в соответствии с ее функцией. Семантические функции при этом осваиваются раньше, чем структурные⁴, поэтому ошибки, например, в количественно-именных сочетаниях и сочетаниях с «нет» могут наблюдаться некоторое время, но исчезают обычно в возрасте до трех лет⁵. Приведем несколько примеров из диалогов с Лизой Е., которой в это время было 1 год 9 месяцев. Она отвечает на вопросы взрослого, безошибочно выбирая нужные падежные формы: «*Кого мы встречать будем?*» – *Папу* (винительный падеж в функции прямого объекта); «*Кому оставим?*» – *Брату* (дательный в функции адресата); «*Чем буквы пишут?*» – *Карандашем* (творительный падеж в значении инструмента). В последнем случае налицо формообразовательная инновация, т.к. ударение стоит на третьем слоге, а не на последнем. Это свидетельствует о том, что ребенок уже может самостоятельно образовать форму, поскольку овладел парадигматикой существительного, способен переходить от одной формы к другой (чаще всего – от формы именительного падежа ко всем прочим), комбинируя основу с флексией, используемой в данном падеже. В период от 1 года 9 месяцев до 1 года 10 месяцев в речи Лизы Е. употреблялись все 6 падежей, причем в полном соответствии с их семантическими функциями, не только центральными, но и периферийными. И в дальнейшем падежные формы с предлогами и без предлогов использовались ребенком строго по назначению.

⁴ Разграничивая семантические и структурные функции языковых единиц, мы придерживаем концепции А.В. Бондарко (см. [Бондарко, 2005]).

⁵ Мы не касаемся, разумеется, случаев речевой патологии.

Предлоги на этом этапе отсутствуют, но место их намечено так наз. филлером, т.е. коротким звуком неопределенного образования, отчасти напоминаящим сильно редуцированное /А/. На третьем году жизни дети уже в состоянии использовать в своих высказываниях и настоящие предлоги. Замены одного предлога другим встречаются, но они в большинстве случаев представляют собой реализацию вариативности, заложенной в языковой системе (ср. «*в грядке*» и «*на грядке*»). При этом падежная форма практически всегда избирается верно. Очевидно, ребенок уже в таком раннем возрасте способен уловить значение всей субстантивной синтаксемы, представляющей собой реализацию предложно-падежной конструкции в целом как носителя определенного содержания. Очень рано осваиваются и сами предложно-падежные конструкции, т.е. правила сочетания предлогов с определенными падежами. В речи детей раннего возраста фактически отсутствуют «запрещенные» сочетания падежной формы и предлога. Во всяком случае, к тому времени, когда появляются предлоги, они являются уже одним из элементов определенных предложно-падежных конструкций, связь предлога с падежом четко зафиксирована в языковом сознании.

В этом смысле речь инофона представляет полную противоположность речи ребенка. В ней можно встретить и «*лежать под машины*» (вместо *под машиной*), и «*лететь над города*» (вместо *над городом*) и некоторые другие сочетания падежной формы и предлога, которые абсолютно невозможны в речи русскоязычного ребенка.

Очевидно, применительно к предложно-падежному сочетанию в целом можно говорить о двух уровнях его конструирования – один из них можно условно назвать внешним, второй – внутренним. Внешнее конструирование касается создания самой предложно-падежной рамки, главным в которой является установление корреляции определенной падежной формы с определенным предлогом. С этим

конструированием достаточно легко справляются двухлетние русские дети, но именно оно оказывается камнем преткновения для инофонов. Хотя в азербайджанском языке предлоги отсутствуют (а возможно, благодаря этому обстоятельству), именно на предлогах оказывается сосредоточено внимание человека, осваивающего русский язык. Предлог осознается как основной (и единственный) маркер смысла, «вклад» в семантику синтаксемы падежного значения не учитывается – в первую очередь потому, что сама система падежных форм и соотнесенная с ней весьма абстрактная система падежных значений осваивается значительно позднее. Вследствие этого при верно выбранном предлоге зачастую фигурирует неверно выбранный падеж: «*На стула (родительный вместо предложного) стояло три миска*»; «*Пришли они к медведей (родительный или винительный вместо творительного)*»; «*Помойка перед машины*» (родительный вместо творительного); «*Ты не знаешь дорогу к дедушку (винительный вместо дательного) Морозу?*».

Создание «внутренней рамки», представляющей собой сочленение основы и флексии, требующееся для образования формы как таковой, будет рассмотрено ниже.

Практически все ошибки детей, связанные с освоением категорий вида глагола и падежа существительного, являются ошибками в сфере конструирования парного по виду глагола или падежной формы существительного. И в том, и в другом случае они обусловлены вариативностью, существующей в языковой системе. Дети могут выбрать не тот способ образования видового коррелята, который используется в конвенциональном языке (перфективацию вместо имперфективации или наоборот) или не соответствующий норме способ образования падежной формы. Вариативность основы и наличие трех типов склонения, выбор между которыми приходится производить в процессе порождения высказывания, может приводить к ошибкам.

Ошибки, связанные со способом конструирования падежной формы, встречаются не только у детей, но и у инофонов любого возраста: «У нас много подруг и друзей»; «У стола кривые ножки»; «Она помогла своему сыночку»; «Давайте обойдемся без имен»; «На лбе у него большая шишка». Отчетливо проявляется тенденция к сохранению единой для всех падежно-числовых форм существительного основы, вследствие чего устраняется передвижение ударения, наращивания основы, чередование согласных, беглые гласные, ликвидируется супплетивизм.

Есть, однако, и некоторая группа ошибок, которые не типичны для русских детей, хотя иногда встречаются и в их речи на ранних ее этапах. Мы имеем в виду выбор флексии при конструировании формы из другого типа склонения, связанный с неверным определением рода существительного. Как известно, определение рода существительного представляет собой одну из серьезных трудностей для инофона. В большинстве случаев это автоматически влечет за собой и отнесение существительного к другому типу склонения. Однако эта ошибка скорее должна быть отнесена к разряду ошибок выбора (в данном случае – форм рода существительного). Отнесенность существительного к тому или иному роду не сразу постигается и русским ребенком, однако для инофона это может быть серьезной проблемой в течение очень длительного времени. Можно полагать, что русскоязычные дети справляются с этой проблемой раньше, потому что привыкают учитывать сочетаемость слов в линейной цепи. В языковом сознании ребенка складываются определенные схемы согласования, позволяющие более четко дифференцировать модификации существительных, которые отражаются в модификациях сопровождающих их прилагательных и местоимений. При освоении русского языка как первого (родного) субстантивная и адъективная парадигмы формируются параллельно и в известном смысле поддерживают одна другую.

Стратегия конструирования вторичной языковой системы, избираемая инофоном, во многом определяется особенностями его родного языка. Если в его родном языке синтагматические отношения между единицами в речевой цепи не играют такой большой роли, как в русском, он не сразу обращает внимание на наличие формальных связей между словами – это серьезно сказывается на освоении категории рода. Приведем примеры ошибок азербайджанцев, связанных с неверным определением рода: «один ошибок», «Это падает из деревья»; «Я вижу небу», «стоит перед машином». Что касается речи русских детей раннего возраста, то к началу школьного обучения не до конца освоенными остаются только наиболее трудные языковые правила, относящиеся к данной области (использование существительных общего рода, определение рода существительных, используемых преимущественно в форме множественного числа и пр.).

Совсем иная ситуация – в освоении плана выражения категории глагольного вида. Существенным различием между категориями глагольного вида и падежа существительного является то, что компоненты падежной парадигмы являются разными формами одной и той же лексемы, в то время как компоненты видовой оппозиции – разные лексемы, хотя и четко связанные в ассоциативном плане одна с другой. Эта связь доказана экспериментально (см. [Русакова, Сай, 2003]). Правда, в отличие от авторов указанной статьи, мы не видим оснований для того, чтобы считать, что связь видовых коррелятов в сознании человека заставляет считать их единой лексемой. Вопрос о психолингвистической реальности языковых единиц давно обсуждается в современной науке и, видимо, еще далек от окончательного разрешения. Несомненно, однако, что соотношенность видовых и падежных коррелятов различным образом представлена в языковом сознании человека, осваивающего язык в качестве первого и в качестве второго.

Принадлежность глагола к совер-

шенному или несовершенному виду является постоянной его характеристикой при всех случаях употребления и осваивается в онтогенезе одновременно с появлением в составе лексикона самой глагольной лексемы, речь об этом уже шла выше. Поэтому в дальнейшем русскоязычный ребенок не имеет проблем с выбором вида. Подавляющая часть ошибок русскоязычного ребенка связана с не соответствующим норме конструированием видовой пары. Это случаи замены имперфективации перефективацией (ср. *заразить–заражать* в речи взрослых и *разить–заразить* в речи ребенка) или (обратный случай) – замены перфективации имперфективацией (ср. *портить–испортить* в речи взрослых и *испортить–испорчивать* в речи детей), замена суффикса имперфективации, т.е. использование ИВА/ЫВА вместо А/Я (ср. *обрушить–обрушивать* в речи взрослых и *обрушить–обрушать* в речи детей или (обратный случай) *разрушить–разрушать* в речи взрослых и *разрушить–разрушивать* в речи детей).

Все приведенные выше ошибки являются примерами сверхгенерализации, заключающейся в том, что действие языкового правила, связанного с механизмом создания определенных видовых коррелятов, распространяется на более широкий круг языковых единиц, чем в конвенциональном языке.

Любопытно, что до сих пор в речи инофонов мы не зафиксировали ни одной подобной ошибки. Если они есть, то, видимо, встречаются достаточно редко. Очевидно, это можно рассматривать как косвенное подтверждение того, о чем уже было сказано выше: поскольку в сознании инофона при освоении глагольного словаря не формируется то, что можно назвать видовой (аспектуальной) характеристикой глагола, связанной с разграничением целостности-нецелостности обозначаемого им действия, нет и потребности в создании видовой пары как таковой – любой из глаголов может использоваться для передачи требуемого действия безотносительно к характеру его протекания.

Подводя итоги, можно сказать, что в освоении грамматики ребенком и инофоном выявляются некоторые общие закономерности. Они объясняются прежде всего тем, что и в том, и в другом случае имеет место самостоятельное конструирование индивидуальной языковой системы при опоре на языковую категоризацию получаемого инпута.

При этом маленькие дети находятся в более выгодном положении: они строят короткие по объему фразы, отражающие их небольшой когнитивный опыт и соответствующие их коммуникативным потребностям. Темпы освоения языка совпадают с темпами освоения отношений в окружающем мире, когнитивное и языковое развитие находятся в гармонии.

Что касается взрослого инофона, то он часто оказывается в совершенно беспомощном положении, поскольку его коммуникативные потребности превосходят уровень его языковых возможностей. В таком случае он вынужден прибегать к стратегии так называемой симплификации, как бы игнорируя факт наличия той или иной морфологической категории в осваиваемом ими языке – в нашем случае – категории глагольного вида или падежа существительного. Это проявляется либо в произвольном выборе одной из граммем (например, одного из видов безотносительно к его семантической функции – выбирается тот глагол, который прочнее вписан в ментальный лексикон). Применительно к падежу чаще всего имеют место два явления – (а) произвольный выбор одного из косвенных падеж вместо другого, (б) замена любого косвенного падежа именительным.

Литература:

1. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. – М.: «Языки славянских культур», 2005. – 624 с.
2. Гагарина Н.В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. – СПб.: «Наука», 2008. – 275 с.

3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: «Детство-Пресс», 2007. – 472 с.
4. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. – Тверь: Тверской государственный университет, 2002. – 194 с.
5. Золотова Г.А. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М.: «Наука», 1988. – 440 с.
6. Ионова Н.В. Семантические функции падежных форм и предложно-падежных конструкций имени существительного в речи детей дошкольного возраста. – Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Череповец, 2007. – 24 с.
7. Князев Ю.П. Грамматическая семантика. Русский язык в типологической перспективе. – М.: «Языки славянских культур», 2007. – 704 с.
8. Плунгян В.А. Общая морфология. – М.: «УРСС», 2003. – 384 с.
9. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: «ПЕР СЭ, Логос», 2004. – 320 с.
10. Русакова М.В., Сай С.С. Видовая пара русского глагола в индивидуальном лексиконе и речевой деятельности // Грамматическая и лексическая семантика. Памяти Льва Львовича Буланина. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2003. – С. 116-128.
11. Уфимцева Н.В. Психолингвистические характеристики функционирования категории падежа существительного в русском языке // Психолингвистические проблемы грамматики. – М.: Институт языкознания РАН, 1979. – С. 5-65.
12. Brown R. Development of the first language in the human species // American Psychologist, 1973/28/97. – 320 с.
13. McLaughlin B. Second Language Acquisition in Childhood, vol.1 – Preschool Children. 2nd ed. – Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 1984. – P. 61.
14. Slobin D. Introduction. Why Study Acquisition Crosslinguistically // Jill G. de Villiers, Peter A. de Villiers. The acquisition of English Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986. – P. 139.

УДК 81'276.3 – 053.4

Г.Р. Доброва

О ВАРИАТИВНОСТИ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА: РЕФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ И ЭКСПРЕССИВНАЯ СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА¹

Референциальные дети, экспрессивные дети, речевой онтогенез, стратегии освоения языка, вариативность речевого развития, морфологические сверхгенерализации, денотат, сигнификат, имитация, генерализация, фонологическое постоянство, субституция согласных, упрощение кластеров, слоговая элизия, референция.

Статья посвящена обсуждению различий между так называемыми референциальными и экспрессивными детьми. Вслед за американскими исследователями (К.Нельсон, Э.Бейтс с соавторами и др.), автор рассматривает вопрос о том, насколько различными могут быть стратегии усвоения языка детьми. Используется материал как лонгитюдных наблюдений за спонтанной речью русских детей в возрасте от 1.8 до 3.5, так и серии экспериментов со 192 детьми того же возраста. Различия в языковой компетенции референциальных и экспрессивных детей рассматриваются на разных языковых уровнях – на уровне лексической семантики, морфологии, фонологии и др. Обсуждается также вопрос о том, как влияет родной язык ребенка – английский или русский – на конкретные особенности усвоения языка референциальными и экспрессивными детьми.

¹ Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/1957).

К постановке проблемы

Вопрос о вариативности речевого развития детей привлекает к себе в последние годы все больше внимания. Не останавливаясь на отдельных работах, посвященных данной проблеме, укажем в качестве примера на сборник, специально посвященный проблеме вариативности речевого онтогенеза [Проблемы социо- и психолингвистики..., 2004]. Между тем, рассматривая вопрос о вариативности речевого развития детей, авторы (в том числе и автор данной работы) чаще всего фокусируют внимание на причинах указанной вариативности, находящихся вне пределов собственно речевого онтогенеза, – на общих причинах нейролингвистического [Ахутина, 1998] и нейропсихологического [Овчинникова, 2004] характера, на причинах, обусловленных особенностями зрительного восприятия [Зырянова, 2007], на гендерных причинах [Бондаренко, 2007], на причинах, восходящих к различиям в социокультурном статусе семей, в которых растут дети [Доброва, 2007] и др.

В данной же статье мы хотели бы сосредоточить внимание не столько на причинах, приводящих к вариативности речевого онтогенеза, сколько на самих этих речевых различиях – на тех, которые в последние годы все чаще стали обозначать как различия между референциальными и экспрессивными детьми (далее Р и Э).

Термины «Р»/«Э» применительно к детям, к так называемым «речевым стилям детей» и, соответственно, к различным стратегиям освоения языка восходят к достаточно внушительному ряду американских исследований, начавшихся еще в 70-е годы прошлого века [Nelson, 1973 и др.] и продолжающихся до сегодняшнего дня. Несправедливо было бы сказать, что в отечественной науке этому вопросу совсем не уделялось внимания.

Такие отечественные исследователи, как Т.И. Зубкова [Зубкова, 1973], М.Б. Елисеева [Елисеева, 2008], И.Г. Овчинникова [Овчинникова, 2005], С.Н. Цейтлин [Цейтлин, 2000] и др., пользуясь либо указанной парой терминов Р/Э, либо иными

терминами (аналитическая речь – в противоположность гештальт-речи и др.), говорили о тех различиях в речи детей, которым посвящено данное исследование. Неоднократно приходилось писать о Р и Э детях и автору данной работы (см., например, [Доброва, 2000, 2003 и др.]). Между тем в этих исследованиях либо дается лишь обзор западных работ, либо приводятся отдельные наблюдения над речью нескольких детей, либо вопрос о Р/Э детях рассматривается лишь в аспекте какой-то одной научной проблемы, которой (в целом) данное исследование посвящено (яркий пример последнего типа см. [Петрова 2009]).

Поэтому позволим себе констатировать, что публикаций, специально посвященных самостоятельным исследованиям Р/Э детей, среди отечественных работ не имеется. Поскольку же в зарубежной науке таких работ много, мы опирались в основном на эти исследования, причем в первую очередь – на книгу Э. Бейтс с соавторами [Bates et al., 1988], т.к. именно в этой работе, как представляется, предложен наиболее полный обзор исследований по проблеме.

Наше собственное исследование различий речевых стратегий детей проводилось на протяжении почти 15-ти лет – с 1995 г., между тем его результаты если и публиковались нами ранее, то лишь фрагментарно. В данном же случае мы будем опираться на всю совокупность собранных за эти годы данных о Р и Э детях: и на экспериментальный материал, и на данные лонгитюдных наблюдений над спонтанной речью детей – как собранные самим автором, так и взятые для анализа из коллективного Фонда данных кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена. Экспериментальный материал мы собирали в различные годы совместно со студентами и магистрантами, выполнявшими исследовательские работы под руководством автора¹. Таким образом, в

¹ Приносим благодарность всем молодым исследователям, в разные годы собиравшим материал, используемый ниже: Е.И. Важениной, И.Е. Евсеевой, Э.Д. Зинатулиной, О.В. Кулик,

данном исследовании мы опираемся на данные экспериментов, проводившихся в детских садах №№ 3, 4, 14, 30, 32, 33, 41, 43, 44, 52, 62, 89, 92, 116 и 236 Санкт-Петербурга и № 36 г. Печора и охвативших следующие группы детей: 38 детей 2.8–3.5; 19 детей 1.8–3.0; 54 ребенка 3.4–4.7²; 17 детей 1.10–2.6; 78 детей 1.11–3.4³; 68 детей 1.11–3.0⁴; 24 ребенка 2.10–3.5. В некоторых случаях эксперимент от начала до конца проводился со всеми детьми – не только с Р и Э, но и с «промежуточными» (которые скорее обладали чертами как Р, так и Э стилия, чем одного из них); в других же исследованиях изначально производился отбор, и в дальнейшем эксперименте участвовали лишь явные Р или Э дети. В любом случае, как минимум, речь в данной статье идет об обследовании 192 детей – тех, с кем экспериментальное исследование проводилось в полном объеме.

Столь же неоднозначен вопрос о возрасте информантов. В зарубежной литературе, посвященной Р и Э детям, обычно говорят о детях до 3-х лет. Между тем, как видно из приведенных выше данных, мы брали детей до 3.5: на Западе, говоря, например, о 3-летних детях, обычно имеют в виду детей, чей возраст не более, чем на полгода, отличается от называемого, т.е. к 3-летним относят детей от 2.6 до 3.5. Поскольку мы сравниваем наши данные с зарубежными, мы, естественно, пользуемся той же градацией. Лишь в одном случае мы брали детей более старшего возраста (3.4–4.7), когда это было обусловлено тематикой работы – в исследовании, посвященном возможности учета речевых стратегий детей (Р или Э – в освоении родного русского языка) при дальнейшем обучении их иностранному языку. При этом отметим, что, с нашей

точки зрения, не во всех случаях столь существенным является «паспортный возраст» ребенка: в современных исследованиях все чаще применяют понятие так называемого лингвистического возраста ребенка (т.е. на какой стадии речевого онтогенеза – на разных языковых уровнях: фонетическом, грамматическом и др. – он находится), который может совпадать с «паспортным возрастом», а может и не совпадать.

Поскольку логика нашего собственного исследования была такова, что мы разрабатывали и проводили собственные эксперименты, чтобы либо подтвердить, либо опровергнуть выводы, полученные зарубежными исследователями, а затем дать полученным совпадениям и/или отличиям возможные объяснения, – мы построим и данную статью в соответствии с этой же логикой, приводя некие тезисы зарубежных исследователей.

К определению терминов референциальные и экспрессивные дети

Начнем с терминов «Р дети» и «Э дети». Первый термин восходит к английскому глаголу to refer – очевидно, из-за склонности этих детей постоянно соотносить предмет и его «имя», т.е. устанавливать область референции имени. Данный термин оказался удачным для нашей действительности, поскольку никаких ассоциаций у носителей русского языка не вызывает. Хуже обстоит дело с термином «Э». Он был использован из-за склонности этих детей постоянно выражать свои пожелания и даже требования⁵. Этот термин для русского национального сознания оказался неудачным, поскольку регулярно вызывает ассоциацию с «эмоционально-экспрессивный»: если матери говорят, например, что у нее ребенок Э, это нередко вызывает возражения, касающиеся отсутствия у него, с точки зрения матери, чрезмерной эмоциональности, возбудимости и т.п. К сожалению, в 1995 г., впервые выступая перед достаточно большой аудиторией специалистов в

О.С. Мартыненко, Ю.В. Меньшовой, А.В. Смирновой и В.С. Трофимовой.

² Из них в основной части эксперимента приняли участие лишь имеющие отчетливо выраженные черты Р или Э стилия – 22 ребенка.

³ В основной части эксперимента из них участвовали лишь 36 явно выраженных Р и Э детей.

⁴ В основной части эксперимента – 36 детей по 18 Р и Э.

⁵ To express – выражать; у этого глагола, кстати, есть и значение «выжимать».

области изучения детской речи с обзорным докладом о западных исследованиях, посвященных Р и Э детям (эти исследования в те годы мало кому в нашей стране были известны), и предложив «рабочую» версию перевода книги Э.Бейтс, мы воспользовались русифицированным вариантом английского термина «expressive» и тем самым способствовали его распространению в нашей стране: следовало, наверное, выбрать какой-то иной термин, не вызывающий в русскоязычной среде нежелательных ассоциаций.

Представляется весьма существенным, что у нас, так же, как и у зарубежных исследователей, получилось, что «по краям» находится меньше детей, чем «по середине», т.е. в совокупности явно выраженных Р и Э детей оказалось несколько меньше, чем «промежуточных»; при этом доля явных Р и явных Э детей в каждом исследовании оказалась примерно одинаковой. Например, из 78-и обследованных детей 36 оказались Р или Э (по 18), 42 – «промежуточными»; из 24 детей 5 оказались Р, 7 – Э, 12 – «промежуточными»; из 19 детей 6 оказались Р, 6 – Э, 7 – «промежуточными» и т.д. Заметим, что, когда мы говорим о явно выраженных Р или явно выраженных Э детях, мы вовсе не имеем в виду, что у этих детей имеют место исключительно черты Р (или Э) детей: определять ребенка как отчетливо придерживающегося определенной стратегии освоения языка позволяет, как представляется, лишь совокупность большинства наиболее значимых показателей. При этом говорить можно лишь о континууме, а отдельные дети лишь (в большей или меньшей степени) приближаются к тому или другому «краю».

Несколько слов – о процедуре отнесения ребенка к той или иной группе (Р, Э, «промежуточные»). Во всех случаях для отнесения ребенка к группе его речь проверялась на других языковых уровнях, чем тот, который в дальнейшем подвергался исследованию. Например, если объектом интереса были различия у

Р/Э детей в области лексической семантики, то отнесенность детей к Р/Э проверялась на особенностях их речи в области фонетики и грамматики.

Обсуждение стилевых различий между референциальными и экспрессивными детьми

Перейдем к конкретным различиям. Разговор о различиях у Р/Э детей в усвоении лексической семантики обычно начинают с вопроса о наличии/отсутствии так называемых замороженных фраз в речи ребенка на стадии, когда в целом его речь является еще однословной. В зарубежной литературе этому критерию придается достаточно большое значение: в речи детей Э уже на стадии первых 50-ти слов выявляются «замороженные фразы» типа *Stop it, I love you* и т.п. По нашим же данным, для русскоязычных детей этот различительный признак характерным не является: подобных «замороженных фраз» на стадии голофраз мы не обнаружили не только у Р, но и у Э детей (разве что, может быть, кроме *Чай пить/ Пить чай* и *Кто там?*). Этому несложно предложить объяснения, которые связаны со спецификой осваиваемого ребенком языка.

Если для русского языка характерно большое количество как слово-, так и формообразовательных аффиксов, приводящих к «длинным» словам, то в английском языке, где те же задачи решаются в основном за счет порядка слов, слова более «короткие». Поэтому, если мы даже просто сопоставим количество слогов в некоем английском высказывании и его русском переводе, то чаще всего обнаружим разницу. Например, вышеназванное английское типичное для ранних этапов речевого онтогенеза *Stop it* содержит 2 слога, а перевод его на русский Останови это – 6 слогов; английское *I love you* – 3 слога, а русское *Я люблю тебя* – 5 слогов. Совершенно очевидно, что находящийся на этапе первых 50-ти слов ребенок способен произнести целостное высказывание из двух (в крайнем случае – из трех) слогов, но высказывание из 5–6 слогов – не способен. В русском языке очень немного высказываний, которые, с

одной стороны, были бы актуальны для маленького, только начинающего говорить, ребенка, а с другой стороны, были бы доступны для его активной речи – хотя бы по длине. Кроме того, длина высказывания (звукокомплекса) определяет и возможность его произнесения «в одно слово», с одним словесным ударением. Английские *Stop it* и *I love you* легко представить себе произнесенными «в одно слово». Кстати, и зафиксированные на этой ранней стадии речевого онтогенеза русские **Питьчай / *Чайнить* и **Ктотам?* тоже произносятся детьми в одно слово, чаще всего – с одним словесным ударением.

Считаем это, во-первых, весьма неслучайным, а во-вторых, – принципиально важным. Если рассматривать данные высказывания не с нашей, «взрослой», точки зрения, а в рамках существующей на данный момент языковой системы ребенка (о «вертикальном» и «горизонтальном» подходе к детской речи см. [Цейтлин, 2000]), то несложно прийти к следующему выводу. Так ли важно, сколько в высказывании слов с нашей, соответствующей узусу, точки отсчета? В языковой системе ребенка, полагаем, это в такой же степени – однословные высказывания, как и собственно однословные. Семантика составляющих эти высказывания слов для ребенка еще не расчленяется, произносятся они так же, как и обычное слово.

Поэтому, даже с теоретической точки зрения, мы не очень понимаем, почему у зарубежных коллег оказалась существенная разница в наличии/отсутствии «замороженных фраз» у Э/Р детей на стадии однословных высказываний: почему у английских детей их больше, чем у русских, – понятно, но почему на этой стадии у англоговорящих Э их больше, чем у англоговорящих Р, – нам непонятно. К сожалению, в имеющихся в нашем распоряжении зарубежных исследованиях лишь констатируется это различие у Э и Р детей, но ни конкретных цифр, ни объяснений мы не обнаружили.

Вместе с тем, некоторое различие в использовании «замороженных выражений» Р и Э детьми мы также обнаружили, только касалось оно более старшего возраста. В один из экспериментов (дети 1.11 – 3.4, по своему «лингвистическому возрасту» все находились на стадии многословных высказываний) мы включали задание, требовавшее от детей определить профессию изображенного на рисунке человека (проверялось богатство лексикона и склонность/несклонность к словообразовательным инновациям в случае, если подходящего слова в лексиконе ребенка не было). В числе картинок была одна, изображавшая врача (доктора). Р дети (все) именно так и ответили: например: *Это доктор* (Даша Р., 2.7), *Врач* (Юля М., 2.4). Между тем некоторые дети, определенные (по другим параметрам) как Э, дали неожиданный для нас на тот момент ответ: **Доктор Айболит* (Катя В., 2.4, Настя К. 2.8). Неожиданным этот ответ был потому, что на картинке было четко видно, что доктор лечит вовсе не зверей, а людей. Полагаем, что такие ответы экспрессивных детей демонстрируют их склонность к «готовым формулам»: скорее всего, они не вдумываются в то, чем отличается доктор Айболит от просто доктора, они привыкают к целостным, как бы «заученным» формулам» (поэтому мы и считаем целесообразным писать их в одно слово). К сожалению, эксперимент в этот момент уже подходил к концу, и мы не имели возможности включить в него дополнительное задание, но за рамками эксперимента опросили часть участвовавших в эксперименте детей и предложили им картинки типа изображения петуха с гребнем явно выраженного красного цвета. Те же Э дети, которые назвали врача *доктором Айболитом*, нисколько не смущаясь цветом гребня у петуха, сказали, что это – **Петушок-золотой-гребешок*. Любопытно, что при проверке цветоразличения эти дети красный цвет называли верно и отличали его от «желтенького» (золотого). У Р же детей аналогичных примеров склонности к

«готовым формулам» зафиксировано не было.

Эти примеры представляют, как кажется, определенный интерес, поскольку свидетельствуют о склонности детей Э (в отличие от Р) к «замороженным фразам» – только не на стадии однословных высказываний, а на стадии, когда в принципе единую номинацию расчленишь на отдельные лексемы они уже способны.

Стилевые различия в доле существительных

Одним из важнейших критериев для отнесения ребенка к Р/Э западные исследователи считают большую/небольшую долю существительных, или, в других терминах, большую/небольшую долю наименований обычных объектов в первых 50-ти словах – вторая формулировка представляется более точной в том отношении, что говорить о «частеречной принадлежности» на столь ранней стадии речевого онтогенеза, как мы полагаем, нецелесообразно.

Вместе с тем и вторая из формулировок представляется нам несколько неточной. Если кажется относительно понятным, что такое большая доля наименований обычных объектов (далее для краткости – *существительных), то не совсем понятно, что же такое – небольшая? Слова «большой»/«небольшой», обладающие релятивной семантикой, обычно понятны при сравнении, соотнесении с чем-либо: большой/небольшой по отношению к чему-то. Если это «к чему-то» специально не оговаривается, то «по умолчанию» в контексте, подобном вышеприведенному, возможны две трактовки. Первая предполагает указание на то, что у детей Р *существительных в раннем словаре больше, чем у детей Э. В таком случае, никаких возражений нет и быть не может. Вместе с тем, если о детях Р говорится, что у них большая доля *существительных, а у Э – небольшая (не меньшая, а небольшая), то скорее возникает вторая версия – что у Э детей доля *существительных невелика в их же собственном словаре. С такой постановкой вопроса согласиться не можем. Нам практически не встретилось

детей, у которых бы на данной стадии речевого развития доля *существительных была невелика. Иными словами, во всяком случае – по нашим данным, у всех детей, и у Р и у Э, доля *существительных достаточно велика: практически у всех детей она либо более 50% словаря (у Р детей), либо не менее (а чаще всего – и более) трети (у Э детей). В качестве примера приведем такие данные. Из 5 Р, 7 Э и 12 «промежуточных» детей средний процент *существительных в зафиксированной спонтанной речи ребенка составил: 65% – у Р, 45% – у «промежуточных», 31% – у Э. При этом столь существенный разрыв может быть объяснен не только собственно долей *существительных, но и теми «довесками», которые присутствуют в речи Э и почти отсутствуют в речи Р детей на данном (очень раннем) этапе речевого онтогенеза: в речи детей Э, наряду со словами, частеречная принадлежность которых в той или иной мере может быть атрибутирована, встречаются всяческие неатрибутируемые и/или семантически не наполненные звукокомплексы (о них см. ниже). Поэтому не менее интересно сравнить относительную долю *существительных и слов, обозначающих действия (для краткости – *глаголов) в речи Р и Э детей, т.е. сравнить два относительно четко атрибутируемых класса слов. Так, в исследовании, в котором участвовало по 6 детей, определенных (по другим параметрам) как Р и Э, подсчитывались только *существительные и *глаголы и оказалось, что у Р детей в спонтанной речи – 72,1% процента *существительных – против 27,9% *глаголов, а у Э – 40,6% *существительных – против 59,4% *глаголов. Обратим внимание, что при таком подсчете «разрыв» в доле *существительных у Р и Э детей оказался меньшим. Таким образом, очевидно, что и у Э детей доля *существительных – отнюдь не «небольшая»: она отчетливо меньше лишь при сравнении ее с соответствующей долей у детей Р.

При этом результаты всецело подтверждают, что Р дети – большие «любители» существительных. Так, более явная

склонность Р детей уже более старшего возраста к существительным в некоторых случаях проверялась нами не только в спонтанной речи, но и в склонности/несклонности давать ответ в виде существительного на любые вопросы. Так, Р (по другим параметрам) 4-летняя Юля Л., отвечая на вопросы, требовавшие ответа в виде существительного, дала правильные ответы на все вопросы. Отвечая же на вопросы, требовавшие ответа в виде глагола, отвечала глаголом лишь в 12,5% случаев, в остальных же случаях дала ответ, не содержащий глагола, но содержащий существительные (типа: *Что делает кошка? – У кисы мисочка, в мисочке молочко*). Сравним это с данными уже другого эксперимента (с 36-ю детьми 1.11–3.0). Э Карина на вопросы, требовавшие ответов в виде существительных, отвечала глаголами: *Кто это у нас нарисован? – Плыёт. – Смотри, кто под деревом с большими ушками? – Сидит под деревом*. Р Миша Г. в этом же эксперименте демонстрировал очевидное пристрастие к ответам в виде существительных: *Миша, что ты делаешь? – Во! Большой дом*.

«Пристрастие» Р детей к существительным проявляется и в том, что на ранних стадиях речевого онтогенеза они используют в целях референции к себе и другим существительные, в то время как Э дети – местоимения. У русских детей это особенно ярко проявляется в использовании формы самореференции в дательном падеже (*Дай Васе – Дай мне*). Поскольку об этом нам неоднократно приходилось писать подробно, сошлемся на [Доброва, 2000, 2003 и др.].

Стилевые различия в использовании прилагательных

Не можем согласиться с формулировкой, согласно которой в речи детей Р часто используются *прилагательные (употребляем и этот термин для краткости; применительно к данному этапу речевого онтогенеза, с нашей точки зрения, уместнее говорить о словах, обозначающих признаки), а в речи Э – редко. Существенно более правильной представляется нам другая, также встретившаяся в книге

Э. Бейтс с соавторами, формулировка: в речи Р детей наблюдается более частое использование прилагательных, чем в речи детей Э. С первой формулировкой согласиться сложно: и в речи Р, и в речи Э детей *прилагательные используются редко: речь идет о детях (условно) до трех лет, а в этом возрасте *прилагательные в речи обычно вообще не частотны. Если же говорить о более частом использовании *прилагательных Р детьми по сравнению с Э, то формально с этим согласиться можно, но если учесть, что и у Р детей этого возраста в спонтанной речи процент *прилагательных от общего количества произнесенных слов обычно не превышает 5,5% (а у Э – он и того ниже), то разговор о более/менее частом использовании *прилагательных детьми данного возраста представляется не слишком продуктивным.

Стилевые различия в имитации

Безусловный интерес заслуживает высказанное еще в изначальном Нельсоновском исследовании предположение о том, что Э дети более, чем Р, склонны к имитации. Вместе с тем существует ряд американских исследований (их обзор см. в [Bates et al., 1988]), в которых получились противоположные результаты – что Р дети более склонны к имитации. Эти исследования касались детей 22 месяцев; результаты же исследований, проводившихся с детьми 27 месяцев, дали более ожидаемый результат: была выявлена более очевидная склонность к имитации у детей Э, что позволило исследователям сделать вывод о том, что склонность к имитации (почему-то) меняется за 5 месяцев.

Более продуктивным представлялось нам другое предположение зарубежных исследователей – указание на то, что существует имитация с пониманием и без него. Это предположение мы пытались проверить и перепроверить в нескольких исследованиях. Детям предлагалась игра с Попугайчиком, в которой в игровой форме ребенка (в роли Попугайчика) побуждали произнести вслед за экспериментатором ряд слов, среди которых были как знакомые детям, так и предположительно

незнакомые, дававшиеся «вразбивку». Так, в эксперименте, в котором участвовало по 19 Р и Э детей, детям было предложено для имитации 10 слов. Общие результаты, казалось бы, недвусмысленно говорят о большей склонности к имитации Э детей: на 190 слов (10 слов от 19 детей) от Р детей было получено лишь 108 реакций (57%), а на те же 190 слов от экспрессивных было получено 167 реакций (88%). Тем не менее, при подсчете с учетом того, являются ли слова знакомыми детям, результат оказался совсем иным: оказалось, что из всех реакций Р детей 95% приходится на знакомые слова и лишь 5% – на незнакомые, в то время как Э дети в равной мере были склонны имитировать и знакомые, и незнакомые слова. Таким образом, первичный полученный результат был следующим: в принципе, более склонны к имитации дети Э, однако эта тенденция не распространяется на знакомые слова: если Р ребенок слово знает, он, скорее всего, его повторит, в то время как для Э – безразлично, знакомо ли ему слово.

Разумеется, эти первоначальные результаты нуждались в дальнейшей перепроверке и уточнении. Так, в исследовании, в котором принимали участие по 18 Р и Э детей, результаты получились близкими к вышеуказанным. Из 20-ти предложенных слов, как знакомых, так и предположительно не знакомых детям (в числе которых 4 было вымышленных), Р сымитировали лишь 51,9 %, тогда как Э – 96,4 %, т.е. практически почти все Э дети повторили почти все слова. Р же дети из незнакомых слов соглашались повторить лишь 3–4, а то и одно слово. Интересно, что из всех Р детей практически никто (!) не согласился повторить несуществующие слова: лишь один Р ребенок повторил одно несуществующее слово (и то с зафиксированной экспериментатором неуверенностью в голосе). При этом выяснилось, что при прочих равных условиях Р дети более склонны повторять существительные, в то время как Э дети при имитации «равнодушны» к

частеречной принадлежности предлагаемого для имитации слова.

Таким образом, получилось, что в принципе более склонны к имитации Э дети, однако они имитируют «без отбора»: готовы к имитации «без понимания» и, по-видимому, повторяя, не вдумываются в значение имитируемого языкового знака. Заранее предположим, что в этом (как ни странно звучит) – «сильная сторона» Э детей: при ослабленности у них некоторых других возможностей постижения языка (об этом см. ниже), именно за счет имитационных способностей они в целом нормально и относительно своевременно осваивают язык и речь.

Стилевые различия в использовании звукокомплексов

Среди лексико-семантических особенностей Э детей зарубежные исследователи отмечают такую важную черту, как возможность присутствия в их речи «слов-пустышек» – семантически не наполненных звукокомплексов. Тот, кто не встречался с явно выраженными Э детьми, может воспринять это утверждение с известной долей скепсиса, полагая, что эти звукокомплексы просто не удалось расшифровать. Однако (подтверждаем), действительно, есть дети, для которых, по-видимому, очень важно, чтобы их высказывание внешне, по форме, было похоже на «взрослое», и они удлиняют его, добавляя в его состав семантически пустые звукокомплексы.

Стилевые различия: денотативный / сигнификативный компонент значения

Еще одно важное различие Р и Э детей заключается, как говорят западные исследователи, в контекстуально гибком – в противоположность контекстуально ограниченному – использованию имен: если ребенок готов применить слово «собачка» лишь к своей собачке либо к одной картинке с изображением собачки и ни к какому другому – это контекстуально ограниченное использование имен; если же готов применить ко всем собачкам – контекстуально гибкое. Из примера видно, что имеется в виду хорошо изученное в отечественной науке о речи детей явление,

которое в привычной нам терминологии должно быть охарактеризовано как склонность к пониманию только денотативного компонента значения слова – в противоположность пониманию и сигнификативного компонента значения. Представляется, что правильнее в данном случае говорить не о различных склонностях, поскольку все дети проходят эти этапы, сначала осознавая только денотативный компонент и потому «привязывая» «ярлык» только к единственному референту и лишь затем, за счет генерализации, формируя в своем сознании сигнификат. Как нам кажется, вопрос имеет смысл ставить следующим образом: когда происходит эта генерализация, длительный ли это процесс, много ли усилий требуется от ребенка, чтобы, произведя генерализацию, осознать сигнификативный компонент значения. У некоторых детей этот процесс затягивается: так, одна из наших студенток наблюдала за тем, как в речи ее ребенка постепенно формировался сигнификат, и у нее получилось, что от момента появления «слова» лишь в привязке к конкретному денотату и до формирования относительно близкого к узуальному сигнификату проходило в среднем около 2-х месяцев. С другой стороны, в речи Лизы Е. сигнификат, как мы полагаем, формировался очень легко и быстро, на совсем ранней стадии речевого онтогенеза (очевидно – еще на так называемой доречевой стадии, когда активной речи еще не было, но, естественно, уже была пассивная) (см. об этом [Доброва, 2003]). Этот вывод подтверждается общими «генерализаторскими» способностями Лизы. Итак, полагаем, что Э, не склонные к генерализации, дети дольше пребывают на стадии понимания только денотативного компонента значения, в то время как Р, склонные к генерализации, дети быстрее и проще проходят этот этап, осознают сигнификативный компонент и склонны скорее к лексико-семантическим сверхгенерализациям (подробнее написать об этом здесь не имеем возможности).

Стилевые различия: рано / поздно заговорившие дети

Наконец, отметим, что Р дети относятся обычно к рано заговорившим, а Э – к поздно заговорившим (см. об этом, например [Елисеева, 2006]). У нас также имеются наблюдения, это подтверждающие [Доброва, 2003], но поскольку это не проверялось на статистически значимой выборке, а лишь фиксировалась связь между референциальностью/экспрессивностью и отнесением ребенка к рано-/поздно-говорящим на материале спонтанной речи отдельных детей, – считать это доказанным не можем.

Стилевые различия в грамматике: морфология

О различиях в области грамматики и особенно в области морфологии западные исследователи пишут немного, и это вполне объяснимо, если учитывать специфику английской морфологии. Из общих же выводов зарубежных авторов об усвоении Р и Э детьми грамматики выделим следующий, представляющийся очень важным: Р дети более последовательны в применении грамматических правил – в первую очередь, у англоговорящих детей это проявляется в строгости использования порядка слов, а также в склонности к морфологическим сверхгенерализациям.

Естественно, что проверить склонность/несклонность к строгому соблюдению правил расположения слов в высказывании на материале речи исследуемых нами детей мы не могли, поскольку русский язык, в отличие от английского, вообще не является языком с жестким порядком слов. Вместе с тем русский язык, в отличие от английского, дает значительно более богатый материал в области усвоения детьми морфологии. Этот материал действительно подтверждает, что Р дети более склонны к морфологическим сверхгенерализациям, чем Э.

Склонность к морфологическим сверхгенерализациям проверялась нами на материале слово- и формообразовательных инноваций. Разумеется, не всякая слово-

или формообразовательная инновация свидетельствует о склонности к морфологическим сверхгенерализациям, поскольку отдельные инновации могут вовсе не быть следствием обобщения, перенесенного на более широкий круг явлений, чем это принято в узусе. Так, если ребенок при выполнении задания, требовавшего образовать название детеныша лошади, говорит **лошадочка* (Э Ксюша В.)⁶, то вряд ли эта словообразовательная инновация свидетельствует о наличии морфологической сверхгенерализации, поскольку для маркирования так называемой невзрослости используется не суффикс невзрослости *-онок/-ёнок-*, а диминутивный суффикс *-очк-*, предназначенный скорее для маркирования «ласкательности». Ср. данную словообразовательную инновацию с созданной другим ребенком (Р Тёмой) – **лошаденок*, где верно избранный суффикс невзрослости свидетельствует о наличии сверхгенерализации, о правильном применении словообразовательной модели – правильном в смысле соотношения с языковой системой, но, естественно, не с языковой нормой, ребенку еще не известной, согласно которой в данном случае требовалось вообще обратиться к другому корню – жеребенок. Так же, полагаем, можно считать формообразовательной инновацией упо-требление так называемой падежной первоформы (формы, внешне совпадающей с именительным падежом, но полифункциональной, – «псевдоименительный» падеж) типа **Нет яблоки* (Э Тимофей), но нельзя считать это следствием морфологической сверхгенерализации. Ср. это, например, с **Нет грушюв* (Р Полина), где налицо распространение закономерности образования частотной падежной флексии мн. ч. род. пад. на случай, в узусе под эту закономерность не попадающий (из-за шипящего в конце основы).

Таким образом, мы считаем, что не все слово- и формообразовательные инновации

являются следствием морфологических сверхгенерализаций, однако полагаем, что большинство. Поэтому считаем существенными следующие результаты одного из экспериментов (19 детей 1.8–2.6): из всех слово- и формообразовательных инноваций, созданных детьми в ходе эксперимента, 65,6% приходится на Р, 24% – на «промежуточных» и лишь 10,4% – на Э детей. Иными словами, Р дети почти в 6 с половиной раз более склонны к окказиональному слово- и формообразованию, чем дети Э. Склонность /несклонность Р/Э детей к словообразовательным инновациям интересным образом проявилась, например, в вышеупомянутом эксперименте с 35-ю детьми 2.8–3.5 в задании, где требовалось образовать название детеныша животного. Если Р дети, не зная верного ответа, смело шли на «словообразовательный поиск» (**лошаденок* (Тёма), **зебренок* (Ксюша В.) и т.п.), то Э дети старались обойтись лексическими средствами, не прибегая к «словообразовательному риску» (**лев... дети его* (Тимофей), *маленький хомяк* (Лиза), *маленький крокодил* (Катя), *маленький слон* (Сережа), либо (чаще всего) отвечали «не знаю» или молчали.

Окказионализмы Р детей более регулярны и системны. Например, при образовании формы мн. ч. в случаях, где в узусе появляется [j], Р дети могут его не использовать (**браты* – в отличие от нормативного *братья*), что, естественно, норме не соответствует, но является более «системным» для русского языка, т.е. больше соответствует «генеральной линии» образования формы мн. ч. Если в упоминавшемся выше эксперименте с 35-ю детьми у Р неоднократно встречались примеры окказионального образования глагольных форм, как бы «переводящего» непродуктивные глаголы в продуктивные (**искаю* – у нескольких Р детей, **скакаю* и т.п.), то у Э детей не встретилось ни одного примера такого типа. В вышеупомянутом эксперименте с 19-ю детьми 1.8–2.6 у Р детей проявилась склонность к устранению вызванных историческими причинами различий в парадигмах за счет «отказа» от

⁶ Здесь и далее в этом абзаце примеры из эксперимента с 35 детьми 2.8–3.5.

«беглости гласного»: *лефы (мн. ч. от лев, фонетически [л'эф]), за счет сверхгенерализации исторических чередований к/ч: *волчи (вместо волки, ср. с волчий, волчонок и др.), г/ж *не могу (вместо не могу, ср. с не может), за счет образования более «системных» соот-ношений основ настоящего/будущего времени и инфинитива: *драются (вместо дерутся, ср. с основой инфинитива драться) или «лингвистического протеста» против различия основ ед.ч./мн.ч.: *медвежонки (вместо медвежата, ср. с медвежонок), *поросёнки (вместо поросята, ср. с поросёнок). Интересно, что таких примеров, свидетельствующих о метаязыковой деятельности, о том, что ребенок (в какой мере осознанно или неосознанно – другой вопрос) анализирует язык, у Э детей в данном эксперименте не встретилось вообще.

Стилевые различия в имитации конструкций

Из различий у Р/Э детей в области грамматики западные исследователи описывают еще одно любопытное явление – склонность/несклонность имитировать грамматические конструкции, которых в активной речи ребенка еще нет. Для зарубежных специалистов в области изучения детской речи это крайне важно, т.к., в соответствии с идущей еще с 60-70-х гг. XX в. традиции (классические труды С. Эрвин – в дальнейшем С. Эрвин-Трипп, Д. Слобина и др.), они считают, что склонность имитировать только такие грамматические конструкции, которые уже есть в собственной спонтанной речи ребенка, – свойственна всем детям. Труды же последних лет показали, что это свойство детей только Р; Э же готовы имитировать «без отбора». Со своей стороны, мы согласны с этим, т.к. проверяли это различие и у русских Р/Э детей, обращаясь к ним с просьбой повторить пассивные конструкции в период, когда в их собственной речи этих конструкций еще не было. Так (повторяя в данном случае эксперименты западных исследователей) мы просили детей воспроизвести несколько фраз типа: *Дедушка построил дом, Дедушка дом построил, Построил дедушка*

дом и т.п. и, наконец, *Дом построен дедушкой*. Дети легко повторяли предложения с даже не типичным (хотя и не «запретным») для русского языка порядком слов, но совершенно по-разному реагировали на последнее предложение (*Дом построен дедушкой*): часть детей либо молчала, либо заменяла конструкцию конструкцией с активным залогом: *Дом построил дедушка*. Другие же дети либо повторяли последнее предложение (хотя сами они такие конструкции построить еще неспособны), либо даже произносили нечто бессмысленное типа **Дом построил дедушку*. Между тем, хотя эти результаты и подтверждают данные зарубежных исследователей, мы считаем прямое соотнесение здесь с Р/Э детьми научно некорректным. Мы специально не употребляли в этом случае термины Р/Э дети, поскольку не сумели получить каких-то четких данных на этот счет у детей до трех лет. Сами же исследователи, создавшие эту «типологию» детей, говорят о том, что она «работает» только до трех лет, хотя и не отрицают, что «следы» референциальности / экспрессивности сохраняются у детей и в более позднем возрасте, а частично – и у взрослых. Наши же результаты были получены уже за рамками обсуждающихся в настоящей статье экспериментов – но с теми же детьми только уже через год–два.

Кстати, возникает естественный вопрос: почему же в «классической» американской науке по детской речи столько лет никак не опровергалась аксиома, согласно которой несклонность имитировать не существующие в спонтанной речи конструкции относится ко всем детям? Вывод очевиден: по всей видимости, в зону внимания исследователей попадали в основном Р дети.

Обсуждение стиливых различий в грамматике

Итак, в области грамматики мы, вслед за западными исследователями, констатируем более очевидную склонность Р детей строго следовать грамматическим правилам – только если у англоговорящих детей это в основном проявляется в области синтаксиса, то у русских – в области морфологии (что естественным

образом объясняется особенностями английского и русского языков). Между тем данный вывод приводит к размышлениям более обобщенного свойства. Означает ли сказанное, что Р дети в большей мере, чем Э, конструируют свою языковую систему? Вопрос этот не относится к числу простых. Будучи вслед за западными и отечественными исследователями (Д. Слобином, М. Томазелло, С.Н. Цейтлин и др.) сторонниками теории так называемого конструктивизма, мы всецело согласны с тем, что ребенок сам конструирует для себя систему родного языка, продвигаясь путем создания окказиональных систем от элементарной первичной к все более и более совершенным и, наконец, к соответствующей узусу.

Однако, с нашей точки зрения, – это все-таки лишь «генеральная линия». Степень «конструкторского участия» в этом построении языковой системы у разных детей может быть различна. Некоторые дети (Р) сначала создают самый общий «каркас» своего «дома» (первичную простейшую систему), а затем строят его из «кирпичиков», «примеряя» каждый из них, подыскивая для него всё более и более подходящее место. Именно поэтому эти дети допускают больше ошибок: общий «каркас» (генерализованная первичная языковая система) заставляет их подчиняться в первую очередь общей идее «строительства» (основным системным правилам), а отделку всяких мелких «строительных деталей» типа «балкончиков» (более мелких, менее системных правил, отступлений от правил) на начальных этапах строительства – игнорировать. Э же дети тоже строят свой «дом» (собственную языковую систему). Они тоже не получают его извне, в готовом виде. Однако степень их участия в активном конструировании – несколько иная. Они строят «блочный дом», берут из инпута готовые «блоки». Поэтому и грамматических ошибок у них меньше: готовый «блок» уже содержит в готовом виде и хорошо отделанную строительную деталь, «балкончик» (например, верную падежную

форму с соответствующим узуальным предлогом и флексией – на стадии, пока сам ребенок их конструировать еще не умеет). Разумеется, в строительстве этого «блочного дома» применяются и «кирпичики», т.е. в каких-то случаях ребенок пытается применить правило – отсюда и ошибки, формообразовательные и словообразовательные (хотя и нечастые), у Э детей. Между тем все же в основном эти дети строят из блоков. Возникает вопрос: весь ли «дом» Э дети строят из взятых из инпута «блоков»? Разумеется, нет. В этом нет необходимости. В любом многоэтажном доме – масса однотипных блоков. Э детям нет нужды дожидаться, когда же инпут «поставит» им нужный блок. Они могут сами его воспроизвести, имитировать. При этом имитация (возвращаясь к лингвистическим терминам) совершенно не обязательно должна быть дословной, это может быть и «имитация конструкции», а это и есть основной путь постижения языка Э детьми: имитация и аналогическое конструирование. Если Р дети – в большей мере «генерализаторы», то Э, как мы полагаем, – в большей мере «имитаторы». Таким образом, возможно, природа позаботилась об этих Э детях. Они (напомним, обычно поздно заговорившие, однако при этом, подчеркнем, абсолютно нормальные в интеллектуальном плане) должны быстро нагнать своих сверстников с ранним речевым развитием, и в таком случае при конструировании своего «дома» получится быстрее и надежнее, если не возиться с мелкими «кирпичиками», а брать готовые «блоки».

Стилевые различия в прагматике

О различиях в той области, которую западные исследователи называют прагматикой (не имеем возможности в данном случае комментировать различия в понимании термина «прагматика» зарубежными и отечественными исследователями). Как пишут [Bates et al., 1988], под различиями в области прагматики понимаются различия в области коммуникативных функций, которые дети выбирают, чтобы выразить с помощью своих высказываний. Р дети больше вовлечены в

языковую функцию называния, наделения предметов «ярлыками», в то время как Э дети более склонны к социально-регуляторным высказываниям типа *Останови это*. Вместе с тем, как справедливо замечают те же авторы, существует опасность смешения функции и формы знака. Дело в том, что Р дети склонны не только давать наименования предметам (*Вот зайчик...*), но и выражать с помощью предложений, состоящих из наименований предметов или лиц (т.е. по форме – якобы похожих на номинативные), те же самые социально-регуляторные функции. Иными словами, если Э дети прямо выражают некие требования (*Дай это*), то разве не то же (по функции) выражают высказывания Р детей типа *Аня носок* (в значении *Дай Ане носок*)?

Поэтому более принципиальным представляется предлагаемое западными исследователями сравнение Р/Э детей по тому, как дети предпочитают проводить свое время: Р – с предметами (например, с игрушками), Э – в прямом межличностном общении с взрослыми. Р дети даже в общение вступают с помощью предмета – идут общаться со взрослым, взяв в руки игрушку.

Стилевые различия в фонологии

Фонологические различия представляются нам очень существенными – как потому, что они, действительно, очень реальны, так и потому, что их легче и быстрее всего «промерить» в эксперименте.

Одно из бросающихся в глаза различий – это то, что у Э детей на ранних этапах наблюдается «каша во рту», т.е. не просто сложно разобрать, что именно они сказали, но и сложно соотнести произносимые ими звуки с теми или иными фонемами или их оттенками. Данное различие вовсе не означает, что речь Р детей всегда легко понять – просто произносимые ими звуки существенно легче атрибутировать.

В качестве следующего различия зарубежные исследователи отмечают наличие/отсутствие «фонологического постоянства», т.е. (дословно по Э. Бейтс) «произносит или нет ребенок данный тип

слов одинаковым образом». Поскольку более точных указаний на то, что и как в этом отношении измерялось американскими исследователями, мы не обнаружили, то позволили себе разработать собственную систему проверки.

Во-первых, мы измеряли «фонологическое постоянство» в субституции согласных. Проверялось, как на данном синхронном срезе ребенок заменяет трудные для него согласные. Практически субституция согласных наблюдается в речи всех детей, это – известное явление, однако вопрос заключается в том, насколько одинаково ребенок заменяет требующийся звук другим. Естественно, речь идет только о синхронном срезе: на протяжении речевого развития ребенка, разумеется, один субститут может меняться на другой субститут. В данном же случае имеется в виду субституция, например, в пределах одного дня или даже одной десятиминутной видеозаписи, т.е. наличие/отсутствие «единомоментного» постоянства в субституции.

Так, в речи Э детей один и тот же звук в равноценных фонетических позициях в течение нескольких минут может несколько раз замениться по-разному. К примеру, в одной и той же записи речи Катя С. (2.6 – эксперимент с 36 детьми) звук [ш] заменялся то звуком [с] (*[ку́саит] – *кушает* и т.п.), то звуком [с'] (*[с'áик] – *шарик* и др.), а один раз вообще был произнесен правильно (*[ху́ша] – *хрюша*).

В речи же Р детей обычно наблюдается постоянство субституции – один и тот же звук последовательно заменяется одним и тем же (на данном синхронном срезе, т.е. в пределах именно данной «промежуточной» фонологической идиосистемы). Например, в том же эксперименте Юля Ч. (2.2) всегда заменяет [ч'] на [т']: [т'ит'áт'] – *читать*, [т'ипал'йна] – *Чипполино* и даже [мам'ун'ит'ка] (*мамулечка*), где тот же звук встретился не в изолированном виде, а в составе кластера.

Разумеется, сказанное не означает, что в речи Э детей никогда не наблюдается постоянства субституции согласных, а в речи Р детей оно наблюдается всегда: и в

речи Э детей какие-то звуки могут заменяться последовательно, и в речи детей Р в каких-то случаях может встречаться непоследовательность. Поэтому достаточным основанием для определения наличия/отсутствия постоянства в субституции мы считали процентный показатель – наличием постоянства мы считали 70 и более процентов случаев постоянства. Впрочем, чаще всего 70% «рубеж» был чисто условным, т.к. у большинства детей постоянство наблюдается либо в очевидном большинстве случаев, либо не наблюдается – тоже в очевидном большинстве случаев.

Во-вторых, мы измеряли постоянство в упрощении кластеров – опять же на синхронном срезе. Если для речи взрослых характерно упрощение кластеров, состоящих из 4-х и 3-х согласных, то дети в этом плане идут еще дальше, сокращая также и кластеры из двух согласных. Как показывают данные экспериментов, имеются кластеры, которые все дети упрощают обычно однотипно. Так, в кластерах, содержащих звуки [р], [р'] в сочетании и со щелевыми, и со смычными, на стадии, когда дрожащие еще не артикулируются, выпадает, естественно, дрожащий: *[дуго́ј] – *другой*, *[кава́т'] – *кровать*, *[папа́л] – *пропал*. В сочетании «щелевой + смычный» у большинства детей, если происходит упрощение кластера, то выпадает щелевой: *[п'и́јо́т] – *пилот*, *[до́га] – *долго*, *[ту́т'ит] – *стучит*, *[н'игав'ик] – *снеговик* и т.д.. Мы специально привели примеры разных кластеров ([ф'п'], [лг], [ст], [сн']), содержащих различные щелевые (как серединные, так и латеральные) и различные смычные (как взрывные, так и носовые), находящихся при этом в разных позициях в слове – в абсолютном начале слова и не в абсолютном начале, – чтобы подчеркнуть последовательность тенденции к сокращению кластеров «щелевой + смычный» за счет «выбрасывания» щелевого у различных детей. При этом имеются кластеры, которые дети могут упрощать по-разному. Так, в сочетании двух смычных, в том числе смычных

носовых (например, [кн']), может выпадать как первый, так и второй (и [н'ис'ка], и [к'ис'ка] – *книжка*). В сочетании двух щелевых (например, [хл']) может также выпадать как первый, так и второй (и *[х'э́п], и *[л'э́п] – *хлеб*). Такие кластеры более интересны для проверки наличия/отсутствия различий у Р и Э детей. Как показали результаты, различия, действительно, имеют место. Например, в сочетании двух смычных у Э Ярослава Ш. (эксперимент с 19 детьми 1.8–3.0) в одной и той же записи встретились 2 варианта упрощения кластера – и *[мо́га] и *[но́га] (*много*). Данный пример интересен тем, что упрощены по-разному не просто однотипные кластеры, а один и тот же кластер ([мн]), причем в одном и том же слове. У Р же Ани Ф. (2.7 – эксперимент с 36 детьми) фиксируем: *[ба́т'ик] – *бантик*, *[д'э́] – *где*, *[а́т'э́ка] – *аптека*, т.е. наблюдается единообразие в упрощении кластеров «смычный + смычный» ([н'т'], [гд'], [пт']) (выпадает первый из них), причем, что интересно, кластеры эти в значительной степени различны – они могут содержать только смычные взрывные или также и носовые, могут находиться как в абсолютном начале, так и в середине слова.

В сочетании двух щелевых ([зв'] и [сл']) у Э Даши Д. (2.5) выпадает то первый, то второй: ср. *[в'э́р'] – *зверь*, но *[с'о́т] – *слёт*; у Э Алеши К. (2.11) – тоже нет постоянства, но эти же два кластера ([зв'] и [сл']) упрощаются противоположным образом: *[з'э́] – *зверь*, но *[л'о́т] – *слёт*. В аналогичных кластерах ([св'], [лс'], [л'ш]) у Р Коли Б (2.5) всегда выпадает первый из щелевых: *[в'э́т'ит] – *светит*, *[к'ида́с'а] – *кидался*, *[ба́шаја] – *большая*.

Даже в произнесении кластера «щелевой + смычный», упрощая который большинство детей в большинстве случаев, как указывалось выше, «выбрасывают» щелевой, у некоторых Э детей, вопреки этой общей детской тенденции, наблюдается непостоянство: Э Даша Д. (2.5): *[ка́ф] – *шкаф*, *[да́ч'а] – *сдача*, но *[з'э́с'] – *здесь*. У Р же детей в этом типе

кластера выпадения смычного мы вообще не наблюдали.

В речи Р детей постоянство в упрощении кластеров проявляется и в том, что при произнесении данного типа кластера либо упрощение есть во всех случаях (или в подавляющем большинстве), либо его нет уже вообще. Для экспрессивных же детей характерно то упрощать кластер, то произносить полностью (аналогичный), т.е. склонность к «артикуляционному колебанию» у них, очевидно, носит затяжной характер. Так, Э Ксюша (1.11) даже с одним и тем же кластером ([пт'] и [ст]), причем при произнесении одного и того же слова, в пределах одной и той же видеозаписи, поступала по-разному: то *[т'ич'к'и], то *[пт'ипк'и] – *птички*; то *[сайт], то *[тайт'] – *стоит*.

Таким образом, можно сделать вывод, что, наряду с наличием/отсутствием постоянства в субституции согласных Р и Э дети различаются также и наличием/отсутствием постоянства в упрощении кластеров (что, кстати, логично коррелирует их склонностью/несклонностью к соблюдению «генеральных» правил в грамматике, к морфологическим сверхгенерализациям).

Наконец, для Р детей, как пишут зарубежные авторы, характерно внимание к сегменту, в то время как для экспрессивных – к суперсегменту, что, в частности, проявляется в склонности/несклонности к слоговой элизии. Кстати, в нашей отечественной науке еще с 19 в. было известно о детях «звуковых» и «слоговых»: первые (Р – в современной терминологии), если не могут произнести слишком длинное для них слово, как бы «выламывают» из него «кусочек», но уж его произносят относительно правильно; вторые же (Э) в такой ситуации скорее «набрасывают общий рисунок» слова, воспроизводят его ритмико-мелодическую структуру, произнося верное количество слогов и ставя «на место» ударение, однако при этом не заботясь о таких «деталях», как адекватное произнесение звуков – в особенности, заметим, согласных. Приве-

дем такие примеры. Так, Р Саша Ж., силясь произнести *магнитофон*, четко и ясно сказал *[тах'он], Р Алина К., произнося то же слово, – *[ф'он]. Ср.: у Э Тамары В. (2.3) это слово получилось как *[ана'он]. Р Юля Ч. (2.2) *velosiped* произносит как *[ип'эт], а Э Тамара В. (2.3) – как *[лалал'ит'э]. Примеров подобного рода различий можно было бы привести очень много.

О специфике сбора материала в исследованиях вариативности речевого онтогенеза

Теперь – о том, почему до исследований, посвященных Р/Э детям, в зарубежной науке не подвергалась сомнению аксиома, что всем детям свойственно повторять только такие грамматические конструкции, которые уже есть в их спонтанной речи. Выше мы позволили себе предположить, что связано это с тем, что в подавляющем большинстве случаев в фокус внимания исследователей попадают дети Р (не Э). Этому же, в свою очередь, можно предложить следующее объяснение. Как пишут [Bates et al., 1988], внимание западных исследователей было в основном приковано к Р детям, потому что в знаменитом исследовательском проекте Р.Брауна и др.⁷ был единственный принципиальный критерий отбора детей – четкость, отчетливость артикуляции. Теперь стало известно, что это – одна из самых характерных черт детей Р типа. Между тем такой принцип отбора детей для наблюдений и экспериментов характерен не только для американской науки. Гораздо проще записывать отчетливо говорящих детей. Поэтому, по-видимому, в эксперименты всегда чаще попадают Р дети. Нечто похожее происходит и при лонгитюдных записях спонтанной речи детей: очевидно, матери существенно легче записывать речь своего ребенка, если эта речь понятна (в противоположном случае, вероятно, мать чаще всего отказывается от ведения записей). Из данного рассуждения

⁷ Для этого исследования были отобраны 3 ребенка, получивших условные псевдонимы Адам, Ева и Сара, – материал, на котором в американской науке в дальнейшем производились десятки, если не сотни, исследований.

вытекает неутешительный вывод о том, что мы очень мало еще знаем об Э детях, а все так называемые нормы и нормативы разработаны на основе анализа речи Р детей⁸. Между тем дети Э, хотя и постигают язык другим путем, чем более известный нам, но от этого не перестают быть нормальными детьми. К сожалению, однако, описание типичного Э ребенка очень похоже на то, как описывается моторный алалик. Вопрос в том, до какой степени ребенку присущи все эти черты. «Крайние члены ряда» – вообще обычно представляют собой аномалию. Сходство же черт Э детей и детей с названной патологией нередко приводит, как показывает наш опыт, к «навешиванию» диагноза на Э детей.

Заключение

Ниже мы приведем таблицу различий Р/Э детей. Эта таблица – модифицированный вариант таблицы Э.Бейтс. Мы позволили себе включить в нее только те пункты, по которым мы с названными исследователями согласны, причем – в той формулировке и с теми уточнениями, которые, с нашей точки зрения, являются принципиальными.

Мы сознательно сохраняем форму таблицы Э. Бейтс – чтобы исследователям, знакомым с этой таблицей, легче было сравнить выводы, полученные нами в ходе исследований, с выводами Э. Бейтс. Кроме того, зарубежные исследователи отмечают еще и различия у Р/Э детей, как они говорят, в «биосоциальных вариациях». Так, считается, что Р дети – скорее первые дети в семье, а Э – не первые. Считается также, что Р дети – скорее девочки и что Р дети – скорее дети из семей с высоким социокультурным статусом. Пока не можем с уверенностью судить о значимости этих параметров, т.к. для выявления подобных тенденций требуется большой статистический материал.

Наконец, в западных исследованиях о Р и Э детях немалое внимание уделяется

нейрофизиологическим факторам – в частности, проблеме асимметрии полушарий головного мозга (Р дети считаются преимущественно «левополушарниками», Э – «правополушарниками»). Ни в коей мере не претендуя на то, чтобы считаться специалистом в данной области, мы отказываемся обсуждать этот вопрос – хотя во многих дипломных работах, проводившихся под нашим руководством студентами-психологами, этот вопрос ставился, эксперименты проводились, результаты были получены (не столь четко «однозначные», но иногда весьма любопытные). Между тем именно эта часть указанных студенческих работ оставалась «на совести» их авторов, и мы не только не претендуем здесь на авторство, но и не можем гарантировать научную достоверность выводов, почему в данной статье всю совокупность вопросов подобного рода решили не обсуждать вообще.

Итак, можно считать установленным, что существуют очевидные различия на раннем этапе онтогенеза в путях освоения родного языка у разных детей. Эти различия в крайних «точках» столь различны, что нельзя не говорить о наличии двух «стратегий» усвоения языка. При этом наиболее важным представляется признание самого факта, что присутствие у ребенка определенных черт в усвоении одного языкового уровня обычно сопровождается присутствием неких, тоже определенных, коррелирующих с ними, черт других языковых уровней, что вместе складывается в довольно отчетливую «картину». Наличие же «промежуточных» детей никак этого не опровергает, а, напротив, лишь подтверждает. Косвенным подтверждением истинности существования двух стратегий считаем и наличие выявленных различий у детей, осваивающих в качестве родных различные языки, поскольку эти различия, обусловленные особенностями конкретных языков, касаются лишь деталей, но не опровергают главного – наличия детей, в той или иной мере склонных к референциальной или экспрессивной стратегии освоения языка.

⁸ В нашей стране до сих пор используются нормативы, основанные на речи одного отчетливо Р ребенка – Жени Гвоздева.

Таблица 1

Различия между референциальной и экспрессивной стратегиями освоения языка

Р дети	Э дети
Большая доля существительных в первых 50-ти словах	Относительно небольшая (по сравнению с Р детьми) доля существительных в первых 50-ти словах
Отсутствие склонности к готовым формулам и «застывшим» выражениям	Склонность к готовым формулам и «застывшим» выражениям
Имитация «с пониманием» (т.е. знакомых слов), в основном существительных	Имитация «без отбора»
Использование только значимых звукокомплексов	Использование, наряду со значимыми, и семантически не наполненных звукокомплексов
Более частое, чем у Э детей, использование прилагательных	Редкое использование прилагательных
Быстрый переход от стадии понимания только денотативного компонента значения слова к стадии понимания сигнификативного компонента значения слова	Медленный переход от стадии понимания только денотативного компонента значения слова к стадии понимания сигнификативного компонента значения слова
Преимущественное присутствие на ранней речевой стадии «первоформ», т.е. «застывших» (обычно начальных) форм существительных и глаголов – по форме, но полифункциональных по сути	Присутствие на ранней речевой стадии, наряду с «первоформами», также и почерпнутых из инпута слов с соответствующим узуальному грамматическим «оформлением» – с формообразовательными аффиксами и предлогами
Референция к себе и другим на ранней стадии с помощью существительных	Референция к себе и другим на ранней стадии с помощью местоимений
Склонность к морфологическим сверхгенерализациям и последовательному применению грамматических правил	Существенно меньшая, чем у Р детей, склонность к морфологическим сверхгенерализациям и последовательному применению грамматических правил
Склонность к имитации только тех грамматических форм и конструкций, которые уже есть в спонтанной речи	Склонность к имитации любых грамматических форм и конструкций, в том числе и отсутствующих еще в спонтанной речи
Ориентация на предметы	Ориентация на людей
Декларативность	Императивность
Вразумительность речи, отчетливая артикуляция	Невразумительность речи, неотчетливая артикуляция («каша во рту»)
Внимание к сегменту, в том числе на уровне слова – склонность к слоговой элизии	Внимание к суперсегменту, в том числе на уровне слова – меньшая, чем у Р детей, склонность к слоговой элизии
Склонность к постоянству (на синхронном срезе) при субституции согласных	Несклонность к постоянству (на синхронном срезе) при субституции согласных
Склонность к постоянству (на синхронном срезе) при упрощении кластеров	Несклонность к постоянству (на синхронном срезе) при упрощении кластеров

Литература:

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистика нормы // Международная конференция памяти А.Р. Лурия. Сб. докладов. – М., 1998. – С.289–298.

2. Бондаренко А.А. Гендерные различия в усвоении грамматики детьми младшего дошкольного возраста (по материалам Мак-Артуровского опросника) //

Проблемы онтолингвистики–2007. Материалы международной конференции. – СПб.: «Златоуст», 2007. – С.27–30.

3. Доброва Г.Р. Усвоение детьми личных местоимений: онтогенез персонального дейксиса //Речь ребенка: ранние этапы. Вып. 1. – СПб.,2000. – С.115–146.

4. Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 492 с.

5. Доброва Г.Р. Возрастная социолингвистика: к постановке вопроса // Проблемы онтолингвистики–2007. Материалы международной конференции. – СПб.: «Златоуст», 2007. – С.57–64.

6. Елисеева М.Б. Классификация речевых ошибок детей с общим недоразвитием речи // Логопед. Научно-методический журнал. – М., 2006. – №1. – С.26–36.

7. Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 190 с.

8. Зубкова Т.И. Об одной стратегии языкового развития //Международная конференция «Мир ребенка и его язык». Т.3. – СПб., 1993. – С.17–19.

9. Зырянова Е.В. Вариативность повествования в зависимости от особенностей зрительного восприятия ребенка // Проблемы социо- и психолингвистики: сб. ст. Вып. 10. Возраст как фактор речевого поведения. – Пермь: ПГУ, 2007. – С.49–52.

10. Овчинникова И.Г. Вариативность повествования в зависимости от нейропсихологических особенностей ребенка // Проблемы социо- и психолингвистики.

Вып. 6. Вариативность речевого онтогенеза. – Пермь: ПГУ, 2004. – С.24–41 .

11. Овчинникова И.Г. Индивидуальная вариативность детских повествований как отражение различий в стилях освоения языка // Мерлинские чтения. Материалы межрегиональной конференции. Ч. 1. – Пермь: ПГПУ, 2005. – С.172–178.

12. Петрова Ю.Н. Коммуникативно-семантическое моделирование конструкций с кумулятивным отрицанием. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2009. – 24 с.

13. Проблемы социо- и психолингвистики. Вып. 6. Вариативность речевого онтогенеза. – Пермь: ПГУ, 2004. – 202 с.

14. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.

15. Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. – Cambridge, 1988. – 396 с.

16. Nelson K. Structure and strategy in learning to talk // Monographs of the society for research in child development. Serial № 149, vol. 38., № 3–4, 1973. – 1-135 pp.

УДК 81'367.332

А.В. Павлова

ПОНИМАНИЕ СМЫСЛА ПРЕДЛОЖЕНИЙ В СВЯЗИ С МЕСТОМ ФРАЗОВОГО УДАРЕНИЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Теория актуального членения, членение грамматическое и коммуникативное, двухфокусное предложение, инверсия, фразовое ударение, порядок слов, объективный и субъективный порядок слов, лексическая семантика, пресуппозиция, контекст, нарушение ожидания, психологический субъект, психологический предикат, подлежащее и сказуемое, свернутая предикация, двойная пропозиция, Пражский лингвистический кружок, механизмы восприятия, тема и рема.

Статья посвящена проблематике актуального членения предложения с позиций семантического анализа в ситуации восприятия письменной речи. Традиционная теория актуального членения опирается при определении ремы и темы на контекст и на порядок слов, вследствие чего многие чисто интонационные факты, связанные с местом фразового ударения, оказываются необъяснимыми. Кроме того, теория актуального членения не углубляется в детали различия между членением предложения на тему и рему, с одной стороны, и на субъект и предикат, с другой, ограничиваясь общей констатацией, что эти членения не совпадают. Наконец, теория актуального членения обходит молчанием случаи, когда в коротком и синтаксически простом предложении обнаруживаются два

акцентных фокуса, ни один из которых не сводим к контрасту или эмфазе. Семантический анализ предложения позволяет найти ответы на эти и некоторые другие нерешенные вопросы актуального членения. В статье высказываются некоторые гипотезы, касающиеся механизмов восприятия и расшифровки смысла письменной речи.

Настоящая статья посвящена семантическому анализу предложений и его прямому влиянию на выбор места главного фразового ударения, то есть на определение ремы¹. Семантический анализ является процессом активной психолингвистической деятельности реципиента речи и потому самым непосредственным образом вплетается в психолингвистическую тематику.

Вообще представляется, что любая сколько-нибудь глубокая работа по семантике одновременно является работой психолингвистического направления и ничем иным быть не может. Обращение к значению слова или предложения – это одновременно анализ сознания говорящего или реципиента, апелляция к их ассоциативным полям и представлениям о парадигматике и синтагматике, хрящущимся у них в памяти. Искусственное разделение лингвистики на лингвистику классическую, якобы исключаящую деятельность сознания говорящего и воспринимающего и изучающую лишь продукты этой деятельности, и психолингвистику, рассматривающую деятельностный аспект речепорождения и восприятия – это заблуждение, которое роковым образом сказывается на качестве многих лингвистических работ, сужает их фокус и создает искусственные границы там, где их нет и быть не может. Такие российские лингвисты, как А.А. Потебня, А.А. Шахматов, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, С.Д. Кацнельсон, Е.В. Падучева, В.Б. Касевич, являются одновременно и психолингвистами – учеными, не отделяющими деятельностный аспект от его результата, языковую личность от

продукта речепорождения². Рассмотрение той или иной стороны порождения речи и ее восприятия – речи как процесса или как результата – объективно обусловлено диалектичностью и двусторонней сущностью объекта изучения и допустимо и даже необходимо как этапы познания этой единой сущности. Это «или» не может не превращаться в «и ... и ...».

В качестве выбираемой методологии психолингвистика апеллирует к эксперименту, причем под экспериментом понимается главным образом работа с группой людей и обработка статистических данных. Однако анализ деятельности сознания одного человека, а именно самого лингвиста, может и должен признаваться за один из видов экспериментальной деятельности, отражающей закономерности сознания представителей целого социума. В некоторых ситуациях интроспективный анализ следует считать достаточно надежным механизмом для тех или иных выводов.

В настоящей статье излагаются результаты производимого автором статьи интроспективного анализа семантических составляющих простых предложений на письме.

В работах, посвященных коммуникативной перспективе предложения, или актуальному членению, устойчиво смешиваются восприятие речи на слух и восприятие речи на письме. Например, Клаус Вельке на материале немецкого языка рассматривает порядок слов и фразовое ударение как два одноуровневых средства сигнализации ремы и сравнивает их по степени функциональной нагруженности, пытаясь выяснить, которое

¹ Обычно в простом относительно коротком предложении одно главное ударение (и, соответственно, одна рема), хотя встречаются случаи нескольких фразовых ударений (эти случаи будут рассмотрены ниже).

² Ср. также: «...лингвистика не может не быть психолингвистикой (то, что она далеко не всегда выступает в этом качестве в своей рефлексии на себя, ничего не меняет)» [Павлов, 1985: 11].

из них является для актуального членения ведущим [Welke, 1992].

Этот подход довольно типичен для работ, посвященных теории актуального членения. В действительности в письменной речи фразовое ударение обычно формально не обозначено³. В распоряжении читателя порядок слов, грамматика и лексика. Из сочетания этих источников информации он по каким-то критериям принимает решение о расположении наиболее сильного ударения (или ударений, так как фразовый акцент в высказывании не обязательно единичен) и о коммуникативном фокусе (реме) предложения. Механизмы принятия этого решения представляются одной из наиболее интересных тем во всем комплексе аспектов актуального членения.

В настоящей работе предлагается четко различать два вида восприятия. При восприятии речи на слух место наиболее сильного ударения во фразе фиксируется нами как данность, мы принимаем соответствующий речевой сигнал и делаем из него те выводы о расположении и соотношении темы и реме, которые нам подсказываются говорящим. Работа по вычленению коммуникативного ядра предложения произведена до нас и не нами, нам остается только ее принять.

Благодаря фразовому ударению (далее – ФУ)⁴ мы также способны различить семантические параметры, например, определить одно из значений многозначного слова⁵. Так, если мы слышим *Вы видите `разницу?* – то мы истолкуем это вопросительное предложение как выражение сомнения: ‚Разве есть разница?‘ А если кто-то спросит *Вы `видите разницу?* – то мы

воспримем этот вопрос как приглашение понять имеющуюся разницу, существование которой для говорящего очевидно. Иными словами, в первом случае говорящий имплицитно сообщает в форме вопроса, что для него разницы нет, во втором – что она есть. Отличие одного смысла от другого объясняется актуализацией двух различных значений многозначного глагола *видеть*: в первом случае он означает ‚обнаруживать‘, ‚открывать для себя‘, во втором – ‚понимать‘. Различная трактовка смысла двух идентичных по лексическому составу предложений при восприятии на слух регулируется лишь местом ФУ. Смена места ФУ позволяет истолковать по-разному не только актуальное членение двух предложений, но и их смысл через трактовку значения глагола⁶. При этом мыслительная работа адресата речи минимальна, распознавание смысла обращенного к нему вопроса не составляет для него сколько-нибудь заметного труда. Реципиент устной речи внушаем и «ведом»: он принимает ту трактовку, которую предлагает говорящий.

Иное дело расшифровка смысла предложения на письме. Когда нам требуется осмыслить цепочку слов, называемых предложением, в ситуации, в которой фразовое ударение формально не выражено, например, *Я медленно выздоравливал (1)*, то мы принимаем решение о рematicности и об акцентном выделении того или иного слова в составе даже такого короткого предложения после предварительного анализа всех семантических компонентов не только этого предложения, но и контекста. Расшифровка тема-рematicской структуры стоит нам известных логических усилий. Если присутствует левый контекст, то он зна-

³ Встречаются и исключения: например, специальное обозначение фразового ударения на письме курсивом, разрядкой – но эти явления в обычных, не специально посвященных интонационной тематике текстах встречается не часто.

⁴ «Фразовое ударение» здесь – любое наиболее сильное акцентное выделение слова в простом предложении.

⁵ Этот семантический аспект в работах по актуальному членению не фигурирует.

⁶ В данном случае слово *разница* имеет одно и то же значение, независимо от того, приходится ли на него ФУ или нет. Бывает и так, что значения варьируют в обоих затронутых смещением ФУ словах, например: *Дик – `старый осел. – Дик – старый о`сел*. В этом примере в зависимости от места ФУ меняется как значение слова *старый*, так и значение слова *осел* (в первом предложении речь идет о старом животном, во втором – о глупом человеке, не обязательно старом по возрасту).

чительно облегчает нам принятие решения. Например, если мы читаем диалог, в котором предшественником (1) является предложение *С тех пор прошло две недели* – то, скорее всего, мы истолкуем (1) как предложение повествовательного (нарративного) стиля, задаваемого левым контекстом (кто-то повествует о цепочке событий, и каждое предложение в ряду отвечает на вопрос Что происходило?) и поставим ФУ на глаголе: *Я медленно выздоравливал (1а)*. Если же предшественником (1) является вопрос *Как протекало выздоровление?* – то ФУ мы разместим на дополнении: *Я медленно выздоравливал (1б)*⁷.

При этом наречие *медленно* в (1а) означает ‚постепенно‘, а в (1б) ‚не скоро‘. Мы и здесь (как и выше, в случае глагола *видеть*) сталкиваемся с феноменом непосредственной взаимосвязи места ФУ и актуализации того или иного лексического значения многозначного слова.

Труднее расшифровать тема-рема-тическую структуру и определить место ФУ, если левый контекст отсутствует, например, если перед нами первое предложение текста. В этом случае приходится опираться на вероятностные модели нашего языкового сознания. Эти модели представляют собой хранимые в нашей памяти интонационно оформленные синтактико-лексические комплексы (словосочетания или короткие предложения); назовем их моделями внутреннего озвучивания. Одна из них подсказывает, что в предложении, состоящем из подлежащего, наречия в роли обстоятельства образа действия и глагола, наиболее сильное ударение обычно приходится на глагол: *Мама хорошо по`ет; Мальчик звонко рассме`ялся*. Благодаря этой модели мы с высокой степенью вероятности озвучим (про себя или вслух) предложение (1) вне контекста как вариант (1а), решив, что *медленно* здесь означает ‚постепенно‘.

Обычно в принятии решения участвует и правый (а не только левый) контекст: он может заставить нас пересмотреть уже принятое было решение. Например, благодаря содержащемуся в правом контексте контрасту *Я медленно выздоравливал. Хотя уход за мной был превосходный* – модель (1а) придется поменять на модель (1б), то есть отвергнуть уже принятое было на основании отсутствия левого контекста решение и заменить его другим. После окончательно созревшего решения мы проставляем ФУ мысленно, если мы не читаем это предложение вслух, или выражаем вслух интонационно (прежде всего мелодикой), если мы предложение произносим. В случае чтения вслух и последующего исправления благодаря правому контексту нам, скорее всего, придется поправиться и прочитать предложение дважды.

При отсутствии как левого, так и правого контекста вероятность решения в пользу акцентного выделения глагола в конечной позиции достаточно высока. Однако и эта закономерность непостоянна. Например, в предложении *Николай на`прасно волновался (2)* ФУ, скорее всего, падает на наречие, хотя синтаксически это предложение ничем не отличается от модели *Мама хорошо по`ет*. Значит, есть факторы, которые заставляют нас изменить известную нам модель озвучивания или подыскать другую. Это факторы чисто семантические. К примеру (2) мы вернемся чуть ниже.

Теория актуального членения гласит, что позиционно рема тяготеет к концу предложения и смещается с конца, главным образом, в тех случаях, когда в конце предложения представлена информация, известная из предыдущего контекста или выводимая из речевой ситуации. Однако на практике «правило конца предложения» регулярно нарушается, даже когда контекст неизвестен (например, в изолированных от контекста предложениях – примерах в учебниках по грамматике) или реально отсутствует (например, в заголовках, коротких объявлениях, рекламных сло-

⁷ Контрастное ударение (например: *Ты быстро выздоравливал?* – (Нет,) я медленно выздоравливал) в этой статье не рассматривается.

ганах, афоризмах). Решение о размещении ФУ при восприятии предложения на письме вне контекста принимается в зависимости от определения места ремы, а она вычленяется как результат семантического анализа, причем как грамматического, так и лексического⁸.

Так, ФУ тяготеет, в частности, к словам с оценочными и отрицательными значениями, что подтверждается многими примерами: *Она пересмо`трела свои взгляды. (3) – Она пересмотрела свои бу`маги. (4). Это `яд для неискушенной души. (5) – Это яд для `крыс. (6). Господин оце`нил преданность слуги. (7) – Господин оценил стоимость ква`ртиры. (8)*

В этих примерах значения многозначных слов подсказываются лексическим наполнением предложений: ясно, что *пересмотреть* в словосочетании *пересмотреть взгляды* означает 'изменить' (в значение включена сема отрицания – 'не оставить прежними'), а в словосочетании *пересмотреть бумаги* – 'пролистать' (семы отрицания или семы оценки нет).

Яд в (5) употребляется в метафорическом значении (сема оценки, причем оценки резко отрицательной, выражена очень ярко), а в (6) в прямом (конкретно-вещественное значение)⁹.

Возвращаясь к примеру (2) (*Николай на`прасно волновался*), который остался пока неоткомментированным, можно

заметить и в нем субъективную оценку в составе сем лексического значения слова *напрасно*. Эта сема оценки притягивает ФУ как магнит. Казалось бы, в предложении *Мама хорошо по`ет* тоже есть оценочное слово – *хорошо*. Но в нем субъективность оценочности стерта настолько, что это слово приближается по значению к таким объективным по семантике обстоятельствам образа действия, как *Он быстро`бегает; Она весело засме`ялась*. В принципе, в (2) под видом обстоятельства образа действия мы сталкиваемся с фактом внешней модальности (*напрасно* означает субъективное осуждение 'не надо было', 'не было оснований'). Чем более субъективна оценка, тем выше вероятность того, что ФУ окажется именно на этом слове. Это и заставляет в примере (2) заменить более распространенную модель озвучивания, как в (1а), на менее привычную, отступив от «правила конца предложения», хотя у нас нет никакой опоры в левом или правом контексте.

В примере (7) при определении места ФУ играет роль как значение глагола *оценить*, который употреблен здесь как оценочный (не просто 'оценить', а 'оценить положительно', ср. (8), где оценочная сема отсутствует), так и семантика дополнения *преданность*. Дополнение представлено здесь существительным, которое содержит указание на оценочную предикацию, уже имевшую место в предыдущем контексте (даже если он присутствует лишь в пресуппозиции) и потому тематизируемую в данном предложении: какое-то действие было прежде оценено как преданность. В предложении (7) эта оценка подается как само собой разумеющаяся, не обсуждаемая, в снятом, или свернутом, виде. Значит, не любая оценочность тяготеет к ФУ и притягивает его к себе, как магнит, а лишь оценочность, актуально выражаемая в данном предложении; и наоборот, след оценочности из прошлого, или снятая оценочность, по своему коммуникативному заданию тематична, и ФУ она не только не притягивает, но даже отталкивает – как другой полюс магнита.

⁸ Грамматический анализ не является предметом рассмотрения этой статьи, но и он, несомненно, представляет собой часть анализа семантического. Некоторые грамматические факторы, влияющие на выбор места наиболее сильного ударения в письменном предложении, см. в работе [Павлова, 2007]. Вот только два коротких примера на грамматическую категорию как один из факторов, не безразличных для акцентуации: *Я `смутно представлял себе ее лицо.* (Здесь *смутно* означает 'плохо', 'с трудом', 'едва'). – *Я смутно представил себе ее ли`цо.* (*Смутно* – 'нечетко'). За различный выбор места акцентного центра (отчасти отражающийся на интерпретации лексических значений) отвечает в данных парах только глагольный вид.

⁹ На тяготение оценочности к акцентному выделению указывает Т.М. Николаева в [Николаева, 2004]. См. также о семантике глагола: [Павлова, 1987]; о семантике прилагательного: [Скоринова 1982].

Ср. еще два примера, один из которых содержит свернутую оценку: *Собака покусала Пашу. (9) – Собака покусала негодника. (10).*

Предложение (9) нарративно, в нем сообщается, что произошло, оно содержит описание некоторой ситуации и по своей роли в воображаемом тексте оно может быть вводным. Предложение (10) сообщает о реакции собаки на некоторого человека, прежде оцененного как негодник; это предложение не может быть в тексте вводным. Даже если оно предъявлено читателю как предложение вне контекста или как первое предложение в тексте, ясно, что это искусственная изоляция: левый контекст мысленно восстанавливается сознанием, читатель досочиняет его благодаря оценочности лексического значения дополнения. Разумеется, дополнение *Пашу* тоже потенциально может быть тематичным, в особенности если имеется левый контекст, в котором человек по имени Паша упомянут. Тогда можно представить себе и такую акцентную структуру:

(Паша дразнил собаку). Собака покусала Пашу (9а).

Предложение (9а) не нарративно, вводным в тексте быть не может и, аналогично (10), сообщает о реакции собаки на (уже предъявленного в левом контексте) Пашу. Различие между (9) и (10) заключается в том, что (9) допускает модификацию и превращение в (9а) при определенных условиях, а для (10) прочтение с ФУ на глаголе однозначно: дополнение *негодника* под ФУ оказаться не может¹⁰.

Семантический анализ позволяет сопоставить предложения *Улыбка играла на его лице (11) – Девочка играла в*

комнате (12) различным моделям озвучивания. В (11) ФУ падает на первое слово предложения, в (12) на последнее, при том что синтаксическая структура, порядок слов и даже часть лексического наполнения двух предложений совпадают. Лексическое значение глагола *играла* в (11) отлично от значения в (12) – это очевидно благодаря семантическому различию в агенсах. В (12) глагол означает ‚развлекалась‘, ‚забавлялась игрушками‘, в (11) – ‚обнаруживалась‘, ‚меняла оттенки своего выражения‘ (так трактуется данное значение в Толковом словаре русского языка под ред. Д.Н. Ушакова). Поиск ремы и темы в предложениях напрямую связан с их лексическим наполнением и реализацией значений в случае полисемии. Различия в актуальном членении между (11) и (12) объясняются различиями в семантике глагола, которая, в свою очередь, определяется семантикой агентов¹¹. Простая перестановка слов не меняет коммуникативной направленности предложения (11), и место ФУ сохраняется за конкретным словом, ср.

На его лице играла улыбка. (11а)

Если же переставить местами слова в (12), то мы получим совершенно иное тема-рематическое членение, и ФУ закрепляется здесь не за словом, а за местом в предложении:

В комнате играла девочка. (12а)

В то время как в (12) сообщается о том, что делала девочка или где она играла, в (12а) сообщается, кто играл в комнате. В артиклевом языке в (12) при существительном *девочка* стоял бы определенный артикль, в (12а) – неопределенный. Значит, семантический аспект важен и для анализа перестановок: вовсе не всегда изменение порядка слов ведет к изменению тема-рематической структуры. Меняется она или нет, зависит

¹⁰ Акцентная картина немедленно меняется, если, например, продолжить предложение: *Собака покусала негодника, которому пришлось бежать делать прививки от бешенства.* В такой ситуации короткое главное предложение, вероятнее всего, окажется двухакцентным (двухфокусным). Вообще синтаксические факторы (например, однородные члены предложения, наличие придаточного) способны оказать большое влияние на интонационное оформление.

¹¹ В рамках данной статьи нет возможности подробно останавливаться на каждом семантическом факторе, отражающемся на определении места ремы и ФУ при интерпретации предложений на письме. Приблизительно двадцать различных семантических факторов, влияющих на принятие решения о месте ФУ в письменной речи, описаны в работе [Павлова, 2007].

от семантики элементов предложения. ФУ то остается на слове независимо от его места в предложении, то сохраняется за позицией, независимо от лексической единицы, эту позицию занимающей. Если взглянуть на дело глубже, то можно установить, что выбор места ФУ определяется в обоих случаях семантикой составляющих фразу элементов.

Как это ни странно, но достаточно неизученной остается проблематика соотношения между тема-рематическим (коммуникативным) членением предложения и его грамматическим членением; иными словами, соотношение между темой и ремой, с одной стороны, и подлежащим и сказуемым, с другой. Теория актуального членения, по крайней мере, Пражская школа, которая является родоначальницей этой теории¹², декларирует независимость коммуникативной структуры предложения от грамматической. Иными словами, подлежащее – это не то же самое, что тема, а сказуемое – не синоним ремы. Представителями Пражской школы¹³ делается оговорка, что подлежащее тяготеет к роли темы, а сказуемое или, по крайней мере, часть сказуемого, к роли ремы. Но эта признаваемая теоретиками актуального членения взаимосвязь объясняется скорее порядком слов: как тема тяготеет к началу предложения, а рема к концу, так и для грамматического субъекта типична позиция начала, а для группы предиката – позиция конца предложения. В силу этих причин тема часто совпадает с субъектом, а рема с предикатом. Тем не менее, эта связь подвижна и не обязательна. В. Матезиус специально подчеркивает, что ремой (в терминологии В. Матезиуса «ядром») может быть все предложение в целом. Следовательно, бывают предложения без вербально выраженной темы (но не бывает

предложений без ремы). Движение от известного к неизвестному, от темы к реме – это, по В. Матезиусу, объективный порядок слов, который «облегчает слушателю понимание произносимого». Субъективный порядок слов, наоборот, такой, при котором в начале предложения находится ядро высказывания, а за ним следует исходный пункт. Субъективен этот порядок потому, что «при нем говорящий не обращает внимания на естественный переход от известного к неизвестному, ибо он так увлечен ядром высказывания, что именно его ставит на первое место. Поэтому такая последовательность придает ядру высказывания особую значимость. Наглядно это можно проиллюстрировать при сравнении двух предложений: «Я отдала за нее 20 крон» (порядок объективный) – «20 крон я за нее дала» (порядок субъективный)» [Матезиус, 1967: 244]. В. Матезиус же специально настаивает на том, что «актуальное членение предложения следует противопоставлять его формальному членению. Если формальное членение разлагает состав предложения на его грамматические элементы, то актуальное членение выясняет способ включения предложения в предметный контекст, на базе которого оно возникает. Основными элементами формального членения предложения являются грамматический субъект и грамматический предикат. Основные элементы актуального членения предложения – это исходная точка [или основа] высказывания, то есть то, что является в данной ситуации известным или по крайней мере может быть легко понято и из чего исходит говорящий, и ядро высказывания, то есть то, что говорящий сообщает об исходной точке высказывания» [Матезиус, 1967: 240].

Эта точка зрения стала за годы существования теории актуального членения практически хрестоматийной. Она представлена в учебниках по введению в языкознание и во множестве грамматик. Однако стоит обратить внимание на следующее обстоятельство. В статье В. Матезиуса имеется определение темы («исходного

¹² Годом рождения теории актуального членения обычно считается год 1947, когда В. Матезиус опубликовал свою статью «О так называемом актуальном членении предложения» [Матезиус, 1967].

¹³ Основы теории актуального членения разработаны В. Матезиусом, Я. Фирбасом, Ф. Данешем.

пункта») и ремы («ядра»), но нет определения грамматического субъекта и грамма-тического предиката. Если же мы попробуем отыскать определения этим базовым понятиям грамматической структуры предложения в литературе, то мы наталкиваемся на странный феномен: в большинстве грамматик и учебников субъект, или подлежащее, определяется как «предмет мысли» и как «то, о чем говорится в предложении», а предикат, или сказуемое, – как «то, что говорится о субъекте». Но если подлежащее – это предмет мысли и то, о чем говорится, то в чем его отличие от темы как коммуникативной исходной точки предложения, или его коммуникативной основы?

Действительно, если исходить из того, что подлежащее – это то, о чем говорится в предложении, а сказуемое – то, что говорится о подлежащем, то подлежащее – это и есть тема, или основа, а сказуемое – это рема, или ядро. И в предложении *Цветы на о`кне (13а)* подлежащее – *цветы*, так как в нем говорится о цветах, в предложении *На окне цве`ты (13б)* подлежащее – *на окне*, если считать, что в нем говорится об окне, а в предложении *Цве`ты на окне (13в)* подлежащего нет, а все предложение односоставно (согласно А.А. Шахматову, разработавшему теорию грамматически односоставных предложений), в нем характеризуется комната как таковая (а в терминологии В. Матезиуса оно целиком рематическое, то есть темы в нем нет)¹⁴. Вообще с идеей грамматически

односоставных предложений типа (13в) можно согласиться лишь при условии, что подлежащее – это и есть тема, оно же психологический субъект, а сказуемое – это рема, или психологический предикат (о них писал еще Г. Пауль в 1880 году в своей знаменитой работе «Prinzipien der Sprachgeschichte»). Если же определять подлежащее и сказуемое в рамках формально-грамматических, то об односоставности предложений типа (13в) вести речь было бы некорректно: здесь формально имеется составное именное сказуемое *на окне*.

В уже цитированной выше работе Клауса Вельке по актуальному членению вопрос о соотношении грамматической и коммуникативной структур предложения назван *Gretchenfrage* – вопросом Гретхен, – что в немецкой идиоматике означает ‚философский вопрос‘, ‚принципиальный вопрос‘. Сам К. Вельке внятно формулирует свою точку зрения на этот вопрос, не согласующуюся с позицией В.

подлежащее – *летит*: при виде летящего в отдалении предмета, еще неразличимого, или при шуме над головой, природа которого пока не известна, у нас в сознании возникает представление о самом "полете", о чем-то движении в воздухе; это представление и становится психологическим подлежащим, а когда летящий предмет опознается по своим очертаниям или по шуму от взмахов крыльев, возникает второе представление, которое становится психологическим сказуемым). *В классе тишина* (психологическое подлежащее – *в классе*)». А вот определение психологического сказуемого: «психологическое сказуемое (психологический предикат): представление, являющееся вторым по порядку возникновения в сознании, независимо от грамматического его выражения. *Птица летит* (психологическое сказуемое – *летит*, так как оно соотносится с возникшим до этого представлением "птица"). *Летит птица* (психологическое сказуемое – *птица*, так как оно соотносится с имеющимся уже представлением "летит": "то, что летит (летающий предмет), есть птица")» [Розенталь, 1976]. Определение психологического субъекта и психологического предиката во всяком случае полностью согласуются с определением понятий тема и рема. Это же отмечал и Матезиус в цитируемой выше статье, ставя себе в заслугу не столько изобретение новой теории, сколько введение новой терминологии – по его мнению, более ясной и точнее разделяющей грамматический и коммуникативный (а не психологический) аспекты предложения.

¹⁴ В Словаре лингвистических терминов Д.Э. Розенталя грамматическое подлежащее определено как предмет мысли и главный член двусоставного предложения, грамматически независимый от других членов предложения; сказуемое – как главный член двусоставного предложения, грамматически зависящий от подлежащего, обозначающий активный или пассивный признак того предмета, который выражен подлежащим. Помимо определений подлежащего и сказуемого, Д.Э. Розенталь еще приводит определения психологического подлежащего (психологического субъекта): это «представление, являющееся первым по порядку возникновения в сознании и психологической значимости, независимо от грамматического его выражения. *Летит птица* (психологическое

Матезиуса. Для К. Вельке подлежащее и сказуемое – то же, что тема и рема, то есть он не видит разницы между грамматической и коммуникативной структурой предложения. Причина его расхождения с В. Матезиусом заключается как раз в том, что он не обнаруживает сколько-нибудь внятного и убедительного определения понятий подлежащее и сказуемое, которое отличалось бы от представления о том, что есть тема и что – рема. К. Вельке в своих рассуждениях сугубо последователен: для него целиком рематических или грамматически односоставных предложений попросту не существует, а в предложениях типа (13в) ФУ, с его точки зрения, падает не на рему, а на тему, она же подлежащее (К. Вельке приводит, разумеется, другие примеры, немецкие, но это для данного рассуждения роли не играет).

Но тут на место старой, привычной путаницы между школьным определением подлежащего и сказуемого и их психологическим определением приходит новая: если, по К. Вельке, фразовое ударение способно отмечать как тему, так и рему, то стоит ли его вообще учитывать при анализе тема-рематической структуры? А если без него – то как же искать тему и рему? И действительно ли в (13в) тема, она же подлежащее – *цветы*?

Представляется, что единственно последовательной и логически непротиворечивой цепочкой рассуждений о соотношении грамматического и тема-рематического членения являются рассуждения, основанные на чисто психологическом подходе Г. Пауля или А.А. Шахматова: подлежащее – это только психологический субъект, он же тема (Г. Пауль и А.А. Шахматов не пользовались еще соответствующей терминологией), сказуемое – это только психологический предикат, он же рема. Г. Пауль в своей работе «Принципы истории языка», в частности, отмечал, что психологическое подлежащее – это то, что первым всплывает в голове говорящего, когда он хочет о чем-либо сообщить, а психологическое сказуемое следует по времени за ним, причем

психологическое сказуемое – самая важная составляющая в предложении; оно является целью сообщения и произносится поэтому с наиболее сильным ударением [Пауль, 1960: 146].

И тогда не прав В. Матезиус в своем утверждении о расхождении между грамматическим и актуальным членением, но и не прав К. Вельке в своем тезисе, согласно которому тема может стоять под сильным фразовым ударением, а правы, во всяком случае, сугубо последовательны, Г. Пауль и А.А. Шахматов. И, в свете психологического подхода, есть предложения грамматически односоставные (они же целиком рематические – по В. Матезиусу) и грамматически двусоставные (распадающиеся на основу и ядро – по В. Матезиусу).

В противном случае придется отказаться от указанного определения подлежащего и сказуемого и перейти на чисто формальную основу, то есть считать, что подлежащее выражено существительным или местоимением в именительном падеже (а также некоторыми другими частями речи, но всегда в их наиболее независимой грамматической форме, например, инфинитивом глагола). При такой трактовке в предложении *На окне цве`ты* подлежащим можно считать рему *цветы*, а в предложении *Мне трудно дышать* подлежащее отсутствует. Отсутствует подлежащее при таком подходе и в предложениях *Тебе ре`шать.*(14а) – *Те`бе решать.*(14б). В трактовке психологической школы¹⁵ в (14а) подлежащим было бы местоимение *тебе*, а сказуемым *решать*; в (14б) наоборот.

Замечательно ясно и ярко пишет о проблематике соотношения грамматического подлежащего и сказуемого и психологического подлежащего и сказуемого Л.С. Выготский: «Л. Уланд начинает пролог к «Герцогу Эрнсту Швабскому» словами: «Суровое зрелище откроется перед вами». С точки зрения грамматической структуры «суровое

¹⁵ Психологической, точки зрения на подлежащее и сказуемое придерживались Ф.Ф. Фортунатов, Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, С.Д. Кацнельсон.

зрелище» есть подлежащее, «*откроется*» – сказуемое. Но с точки зрения психологической структуры фразы, с точки зрения того, что хотел сказать поэт, «*откроется*» есть подлежащее, а «*суровое зрелище*» – сказуемое. Поэт хотел сказать этими словами: то, что пройдет перед вами, это трагедия. В сознании слушающего первым было представление о том, что перед ним пройдет зрелище. Это и есть то, о чем говорится в данной фразе, т.е. психологическое подлежащее. То новое, что высказано об этом подлежащем, есть представление о трагедии, которое и есть психологическое сказуемое. Еще отчетливее это несовпадение грамматического и психологического подлежащего и сказуемого может быть пояснено на следующем примере. Возьмем фразу «*Часы упали*», в которой «*часы*» – подлежащее, «*упали*» – сказуемое, и представим себе, что эта фраза произносится дважды в различной ситуации и, следовательно, выражает в одной и той же форме две разные мысли. Я обращаю внимание на то, что часы остановились, и спрашиваю, почему это случилось. Мне отвечают: «*Часы упали*». В этом случае в моем сознании раньше было представление о часах, часы есть в этом случае психологическое подлежащее, то, о чем говорится. Вторым возникло представление о том, что они упали. «*Упали*» есть в данном случае психологическое сказуемое, то, что говорится о подлежащем. В этом случае грамматическое и психологическое членение фразы совпадает, но оно может и не совпадать. Работая за столом, я слышу шум от упавшего предмета и спрашиваю, что упало. Мне отвечают той же фразой: «*Часы упали*». В этом случае в сознании раньше было представление об упавшем. «*Упали*» есть то, о чем говорится в этой фразе, т.е. психологическое подлежащее. То, что говорится об этом подлежащем, что вторым возникает в сознании, есть представление – часы, которое и будет в данном случае психологическим сказуемым. В сущности эту мысль можно выразить так: «*Упавшее есть часы*». В

этом случае и психологическое и грамматическое сказуемое совпали бы, в нашем же случае они не совпадают. Анализ показывает, что в сложной фразе любой член предложения может стать психологическим сказуемым, и тогда он несет на себе логическое ударение, семантическая функция которого и заключается как раз в выделении психологического сказуемого» [Выготский, 1999: 288-289].

Л.С. Выготский не отвергает традиционно-грамматического подхода к подлежащему и сказуемому, как он преподается в школе, и пишет, что оба членения имеют психологическую подоплеку и объективный статус, то есть что школьный подход – не нечто высосанное из пальца и упрощенно-примитивное, а реально отражающий развитие мысли уровень синтаксиса. То, что Г. Пауль называет психологическим субъектом и психологическим предикатом, а мы сегодня темой и ремой – это, по Выготскому, признак социализации говорящего индивида. От эгоцентрической формы речи, для которой характерна сперва аморфность и грамматическая нерасчлененность, а постепенно все более явственно ощущаемая предикативность, ребенок по мере взросления постепенно переходит во внешней речи к социальной форме общения, учитывающей интересы собеседника и его уровень подготовленности к диалогу. Таким образом, коммуникативное, или актуальное, членение – это уровень развития мысли в филогенезе, свидетельствующий о социализации личности. Грамматическое членение отражает уровень формулировки мысли про себя и для себя, актуальное – для собеседника.

Основываясь на большом экспериментальном материале детской речи, Л.С. Выготский изящно, просто и в то же время очень убедительно выстраивает свое рассуждение, примиряющее школьную и психологическую традицию в истинно диалектическом ключе: как стороны единой сущности, которые в филогенезе представляют собой этапы развития и

становления речи как средства коммуникации, а в онтогенезе являются уровнями речи, развернутой и ориентированной на собеседника, но в то же время отражающей результат внутреннего предидирования (чисто логической операции). Опираясь на анализ Л.С. Выготского, можно с полным правом отстаивать точку зрения В. Матезиуса о несовпадении грамматического и актуального членения предложений. Подлежащее как объект внутреннего, мысленного предидирования и сказуемое как выражение собственно акта мысленного предидирования с одной стороны, и ориентируемый на интересы собеседника способ представления мысли во внешней речи через тему и рему (они же психологическое подлежащее и психологическое сказуемое), с другой – это достаточно четко сформулированная позиция, разрешающая с полным правом отыскивать как тему и рему, с одной стороны, так и подлежащее и сказуемое в духе школьных грамматик, с другой, по крайней мере, в устной форме речи. Внутреннее, индивидуальное видение некой сущности согласуется скорее с логико-грамматическими категориями, и прежде всего с логико-грамматической предикативностью; внешнее, социальное согласуется с тема-рематическим членением. Один уровень надстраивается другим в процессе социализации.

Но сохраняется ли эта закономерность для любых предложений? Этот вопрос остается открытым. Где подлежащее и где сказуемое в предложениях *Тебе ре`шать. (14a) – Те`бе решать. (14б)?*

По-видимому, имеется некоторая периферийная зона, в которой мнение о грамматическом членении всегда останется спорным – именно потому, что исследователь вступает в периферийную зону понятийного поля, на «ничейную территорию».

Например, как быть, если и подлежащее, и сказуемое явно не выражены морфологическими средствами? Сравним пары предложений *Тамбовский `волок тебе товарищ. (15) – Денис Кораблев тебе*

то `варищ. (16); Человеколюбие – его за`кон. (17) – `Кольт – его закон. (18).

На основе семантических принципов анализа письменных высказываний (ход рассуждений мы здесь опустим) фразовые ударения в них можно проставить так, как здесь показано. По крайней мере, вероятность именно такого озвучивания высока. Где же в них подлежащее, а где сказуемое? Из-за невыраженности этих категорий чисто грамматическими средствами мы располагаем лишь порядком слов и найденным нами в результате некоторых логических операций местом фразового ударения. Отыскать психологическое подлежащее и психологическое сказуемое в этих предложениях не составляет труда: для этого ведущим критерием является место ФУ. Труднее определить в этих предложениях грамматическое подлежащее и сказуемое в духе школьной традиции. Если не ориентироваться на ФУ, то остается опираться только на порядок слов, и тогда у всех этих предложений грамматическое членение одинаково: подлежащее стоит на первом месте, сказуемое на втором. Но где в школьных грамматиках написано, что при грамматической невыраженности различия между подлежащим и сказуемым следует ориентироваться на порядок слов? Чем ФУ уступает порядку слов по убедительности? Если взять за основание грамматического анализа именно его, в ущерб порядку слов, то бросится в глаза неодинаковость грамматических структур этих предложений: в (15) подлежащее – последнее слово (или последние два), в (16) – первые два. В (15) говорится о том, кто (именно) тебе товарищ, в (16) – кем приходится тебе Денис Кораблев. В (17) первое слово – подлежащее, в (18) первое слово – сказуемое. В (17) говорится о том, чем для него является человеколюбие, в (18) – что является для него законом. Порядок слов в (16) и (17), если следовать терминологии В. Матезиуса, объективный, в (15) и (18) – субъективный.

В предложениях, состоящих из двух групп существительных в именительном падеже, гипотеза о синонимии между

терминами «тема» и «подлежащее» и «рема» и «сказуемое» представляется по крайней мере оправданной и достойной пристального внимания. В них рема, отмечаемая ФУ, может (и, вероятно, должна) рассматриваться одновременно и как предикат, то есть как то, что именно говорится о субъекте (теме). В этих предложениях нет иной подсказки для грамматического членения, поскольку обе грамматические составляющие выражены одной и той же падежной формой существительных – если, конечно, не считать, что порядок слов играет в определении грамматических главных членов предложения определяющую роль.

Однако в таком предложении, как *Мать любит дочь* (19), в котором присутствие одного существительного в именительном и одного в винительном падеже продиктовано валентностью глагола *любить*, в права действительно вступает порядок слов, и только он способен показать, где здесь подлежащее и где сказуемое. Разумеется, то обстоятельство, что *дочь* стоит в винительном падеже, легко обнаруживается, как только слово *дочь* заменяется на слово *сын*: *Мать любит сына*. Но это не отменяет всеильности порядка слов в предложениях такого типа: стоит переставить местами существительные *мать* и *дочь*, и в винительном падеже оказывается существительное *мать* (разумеется, мы по-прежнему ведем речь о наиболее вероятном прочтении и толковании предложений на письме в условиях нулевого или нейтрального, то есть неконтрастного, контекста). Следовательно, есть случаи, когда ведущим или даже единственным критерием для грамматического членения предложения является порядок слов, а ФУ в определении грамматической структуры роли не играет: оно приходится, с высокой степенью вероятности, на последнее слово предложения независимо от того, кто кого любит, и оформляет предложение как нарративное. Но если расширить это рассуждение о ведущей роли порядка слов и перенести его в том числе и на предложения (15)-(18),

то мы возвращается к представлению, что грамматическое членение всех этих предложений одинаково.

В конечном итоге, для неясной, периферийной зоны это вопрос договоренности.

С актуальным членением дела обстоят яснее: для него в качестве ведущего критерия в устной речи выступает ФУ, а в письменной семантика, лексическая и грамматическая. Порядок слов играет здесь подчиненную роль. Эта роль значительно слабее, чем принято считать в классических работах по актуальному членению [Распопов, 1961; Ковтунова, 1976]. В предложении *Мать любит дочь* ФУ, скорее всего, приходится на *дочь*, но стоит заменить глагол и написать *Мать невзлюбила дочь*, и картина изменится: глагол перетянет на себя ФУ и мы получим *Мать не`взлюбила дочь* (20). Если (19) нарративно и эмоционально нейтрально, то (20) описывает реакцию субъекта (мать) на стимул (дочь), причем реакцию резко отрицательную и отличающуюся от нормы, то есть противоречащую ожиданию реципиента. Рематизация напрямую связана с нарушением ожидания. *Дочь* в (20) превращается в тему не благодаря левому контексту (его нет), а благодаря рематизации глагола *невзлюбить*, а его рематизация происходит благодаря его лексической семантике, причем не изолированно-словарной, а – что важно – семантике именно в данном конкретном окружении, так как здесь смысл предложения таков, что отношение матери к дочери противоречит норме. В (19) рематизация слова *дочь* объясняется не порядком слов, а все той же семантикой составляющих предложение элементов: в условиях семантической нейтральности и предсказуемости элементов предложения, состоящего из подлежащего, глагола и дополнения, ФУ приходится обычно на дополнение (по модели озвучивания *Мама мыла `раму*). «Правило конца предложения» вступает в силу лишь тогда, когда нет семантических факторов, этому правилу противоречащих. Можно сказать, что это даже не правило, а некоторый

«остаточный принцип»: если нет других претендентов на акцентный центр, то ФУ отмечает конечное слово в предложении.

Несмотря на различие в актуальном членении между (19) и (20), грамматическое членение этих предложений представляется одинаковым: *мать* – подлежащее, глагол – сказуемое, *дочь* – прямое дополнение. По крайней мере, такова картина грамматического членения, если следовать традиционным школьным грамматикам, то есть определениям подлежащего и сказуемого, приводимым в Словаре лингвистических терминов Д.Э. Розенталя [Розенталь, 1976].

Итак, остановимся на том, что В. Матезиус был прав: грамматическое членение и членение актуальное не должны совпадать. Они совпадают лишь в том случае, если нет никаких иных средств для нахождения подлежащего и сказуемого, чем средства, которыми располагает актуальное членение для нахождения ремы, а именно средств чисто семантических, которые позволяют отыскать в первую очередь место ФУ. Ярче всего эта закономерность проявляется в предложениях типа (15)-(18). Но и в предложениях типа (11), если допустить их грамматическую односоставность по А.А. Шахматову, определение их грамматической сути целиком зависит от семантики составляющих, а не от порядка слов и не от падежных форм входящих в них существительных. Ср. еще: (*Какое-либо событие произойдет,*) ... *когда луна взойдет.* (21) – ... *когда атаман свистнет.* (22) – ... *когда рак на горе свистнет.* (23) – ... *когда луна пойдет вон за ту тучку.* (24). Предложения (21) и (23) грамматически односоставны, предложение (22) и (24) двусоставны. Пример (23) иллюстрирует тезис о том, что ФУ строго закреплено во фразеологизмах за определенным словом, так же, как в них закреплен порядок и выбор слов. Та же закономерность наблюдается и в примере (15). Предложение (24) призвано проиллюстрировать еще и тот тезис, что известная обоим собеседникам информация (в данном случае – тучка, которую они оба

видят) вовсе не всегда рассматривается реципиентом письменной речи как тема; в данном примере перед нами явная рема. Объясняется это решение опять-таки семантикой глагола: как правило, глаголы проспективного движения (причем как физического, так и мысленного) переносят акцентную фокусировку на обстоятельство места, на которое направлено движение, как в (21), или на объект движения, например: *Она направилась ко мне.* (25). Проспективность, как мы видим в (25) – это даже более сильный фактор, чем данность, неновизна информации в речевой ситуации (*ко мне*). В сферу проспективной семантики оказывается вовлечен и агенс, как в (21) или как в (26): *Слезы выступили.* (26) – *Слезы высохли.* (27). Предложения типа (26) принято называть событийными (или бытийными – особенно в контекстах картин природы, например, *Снег сверкает*). Б. Хафтка утверждает, что событийность отражается интонационно наиболее сильным ударением на первом слове предложения [Haftka, 1982: 201]; Клаус Вельке уточняет: событийность не должна, но может быть выражена этим интонационным способом [Welke, 1992: 51]. Никто, однако, не объясняет, как именно событийность распознается. Ведь для того, чтобы какую-либо фразу посчитать событийной, необходимо руководствоваться некоторыми семантическими критериями. Почему (26) – событийная фраза, а (27) – нет? *Почки распустились;* *Грачи прилетели* – события, а *Грачи устали* – нет?

В настоящей работе отстаивается тезис о семантике глагола (в сочетании с семантикой агенса) как о ведущем критерии различения событийности и несобытийности: глаголы проспективной семантики, то есть вводящие в поле зрения адресата некоторый агенс (*входить, вводить, прилетать, прибывать*) – это кандидаты для участия в событийных (и бытийных) односоставных (по А.А. Шахматову) предложениях (целиком грамматических, согласно В. Матезиусу). Глаголы ретроспективной семантики

(*уходить, проходить, исчезать, переставать*), а также семантики оценочной и отрицательной (*осуждать, опровергать, отвергать*) – это потенциальные участники двусоставных предложений, расчлененных на тему и рему, причем глагол тяготеет к выполнению собственно рематической функции. Иногда один и тот же глагол способен расцениваться как проспективный или как ретроспективный в зависимости от сочетаемости, как, например, в предложениях (11) и (12) или в паре примеров *Тучи проплывают мимо. – Корабль проплыл мимо.*

А иногда и одно и то же сочетание и одно и то же глагольное значение можно трактовать так или иначе: *Корабль проплыл мимо. – Ко`рабль проплыл мимо.* Трактовка зависит от того, является ли глагол для адресата проспективным, вводящим некоторый агент в поле зрения (проплывающий мимо корабль появился в поле зрения, он как раз замечен), или ретроспективным, указывающим на то, что данное действие следует какому-либо другому, здесь не названному (чтобы проплыть мимо, нужно сначала появиться). Если *Корабль проплыл мимо* – это первое предложение письменного текста, лишенное опоры на левый контекст, то решение принимается читателем на свой страх и риск. Если принятое решение не подкрепляется и правым контекстом, то адресат полностью свободен: как он решит, так и будет правильно.

Получается, что семантический анализ, в результате которого мы отыскиваем место ФУ и рему, непосредственным образом затрагивает грамматический анализ предложения как минимум в двух случаях: когда подлежащее и сказуемое выражены существительными в именительном падеже, а также при обнаружении грамматически односоставных или двусоставных предложений. Что же касается грамматического членения «классических» двусоставных предложений, то в них актуальное и грамматическое членение могут расходиться – точно по В. Матезиусу. Разумеется, это лишь одна возможная точка зрения на довольно

запутанную ситуацию с соотношением между коммуникативным и грамматическим членением. Если, например, не признавать наличия грамматически односоставных предложений, то примеры (21) или (26) следует рассматривать как грамматически двусоставные, и их грамматическое членение не совпадает с тема-рематическим.

Вообще представляется, что деятельность сознания реципиента по восприятию письменной речи в аспекте трактовки ее тема-рематического членения направлена исключительно или в первую очередь на поиск ремы, или коммуникативного ядра, а точнее, на обнаружение акцентного центра предложения. Вычленение темы для реципиента не столь важно, тема – это то, что остается после нахождения акцентного фокуса. Более того, не исключено, что и определение ремы, если считать, что рема может состоять более чем из одного слова – не столь уж важно. Если мы в начале текста читаем предложение *С модой`глупо спорить* (28), то мы находим в нем акцентный центр *глупо*, который мы расцениваем как рему (или часть ремы) в силу особенностей семантики этого слова (негативная субъективная оценка). Считать ли *спорить* при этом частью темы (*спорить с модой*), опоясывающей рему, или второй темой (наряду с темой *мода*) – вопрос для реципиента вторичный. Возможно, этот вопрос интересен для теоретика актуального членения, но теоретические положения актуального членения не являются предметом данной статьи¹⁶. Для реципиента является существенным то обстоятельство, что некоторое содержание (в данном случае *спорить*) ему предлагается оценить как нечто, для него уже знакомое или менее интересное, чем то, как именно он должен

¹⁶ Т.Е. Янко, которая называет рему конституирующим, а тему не-конституирующим компонентом, пишет по этому же поводу: «Единственное, что можно выразить однозначно средствами коммуникативной структуры, это тип иллюкуции; а где конкретно кончается не-конституирующий компонент и начинается конституирующий, весьма часто остается неопределенным.» [Янко, 2001: 135].

к нему отнести, а именно как *глупо*. Человеку, который начинает этой фразой свой письменный текст, прекрасно известно, что ничего о моде и о необходимости с ней спорить адресат не знает. Он никак не подготовлен к восприятию слов *мода* или *спорить* как тематических. Но ему также известно, что адресат внушаем и до определенной степени послушен: он расценит *глупо* как рему и поставит на этом слове ФУ, несмотря на то, что ему равно неизвестна информация, сообщаемая всеми словами этого предложения. Благодаря лексической семантике отрицательной и откровенно субъективной оценки слова *глупо* остальные элементы предложения – и *мода*, и *спорить* – как бы задвигаются в информационную тень, и адресат верит, что эти содержания ему уже были предварительно предъявлены. Работа сознания адресата протекает, по всей вероятности, в первую очередь по линии вычленения главного, ремы, интонационного фокуса. Найдя рему, читающий оказывается перед необходимостью признать все остальное темой. Автор высказывания ловко его обманул. Адресат мысленно превратил потенциально повествовательное, сообщающее о каком-либо факте действительности предложение в предложение чисто оценочное, модальное по своему коммуникативному характеру, то есть сделал, по всей видимости, как раз то, что автор то него ожидал. Ср. *С модой принято `спорить (28а)*; *С модой всегда интересно по`спорить (28б)* – чисто информативные, нарративные по характеру предложения.

Не исключено также, что расшифровка тематического состава предложения на письме происходит двумя путями: в первую очередь читатель пытается отыскать рему (акцентный центр). Если она обнаруживается сходу при помощи анализа семантического, то на этом расшифровка заканчивается. Если же предложение допускает двойную трактовку, как *Дик – старый осел*, то включается встречный механизм по обнаружению темы: если *осел* – тема, то есть если мы

предполагаем (или доподлинно знаем), что *Дик* – имя животного, значит, *старый* – рема, в противном случае *осел* с той же вероятностью может расцениваться как рема (или часть ремы, включающей еще и определение *старый*). Во всяком случае, при потенциальной двусмысленности, возможно, читатель ищет и тему тоже, а не только рему, причем ведущим в принятии решения выступает фактор семантический. Вообще механизмы деятельности сознания по обнаружению места ФУ в письменном предложении требуют детального экспериментального изучения, поскольку они очевидно являются частью механизмов понимания речи.

Важным в связи с обсуждаемой тематикой расшифровки тематической структуры фраз на письме представляется вопрос, бывают ли предложения двухфокусные или даже многофокусные¹⁷. В устной речи многофокусных фраз сколько угодно. Например, слушая новости по радио, мы регистрируем ухом такие модели озвучивания, как *В Мо`ске завершил работу конгресс карди`ологов. (29)* А вот фраза из устного доклада: *Я да`лэк от мысли отделять форму от содер`жания. (30)*.

В этих фразах¹⁸ угадываются одновременно две пропозиции: в (29) сообщается, что событие происходит именно в Москве, и в том же предложении сообщается, какое именно событие происходило. В (30) отрицается ожидание слушателей (*далек* – то есть ‘не стану’, ‘не думайте, что стану’) и тут же сообщается, какое именно ожидание отрицается, то есть

¹⁷ По-прежнему не имеют в виду те типы акцентного выделения, которые обусловлены явным контрастом или явной эмфазой (например, достигаемой с помощью специальных частиц). Это совершенно особые случаи, которые позволяют интонационно выделить любое слово, включая служебное, например, предлог, причем даже предлог, не включающий гласного (*Не `в плите, а `на плите*). Подобные случаи здесь не рассматриваются.

¹⁸ Разнообразные примеры с двойными акцентными центрами можно найти в книге [Янко, 2001].

слушателям актуально объясняют, что они считают, будто форму можно отделять от содержания. Больше двух пропозиций в одну короткую фразу включить трудно, а поскольку предметом этой статьи является восприятие коротких и синтаксически простых предложений, то далее мы будем использовать термин «двойная фокусировка» или «двойной фокус» (а не «многофокусность»); последняя может быть предметом изучения синтаксически сложных или усложненных простых предложений)¹⁹.

Возможно ли встретить такое явление, как двойной фокус, на письме? То обстоятельство, что большинство теоретиков актуального членения исходит из единичности коммуникативной фокусировки (и, соответственно, ремы) и пишут об этом как о чем-то само собой разумеющемся, можно расценивать как свидетельство того, что двухфокусность – явление на письме если и встречающееся, то во всяком случае столь редкое, что им пренебрегают. С другой стороны, уже тот факт, что в устной речи оно явно имеет место, должен был бы привлечь к себе внимание теоретиков актуального членения, которые, как выше уже упоминалось, редко различают устную и письменную формы предъявления речевых стимулов. А если рассматривать письменную речь в плане ее актуального членения с позиций чисто семантических, то не заметить двухфокусность некоторых предложений невозможно, и выясняется, что явление это на письме вовсе не редкое: *Государь, затрудняюсь ответить сразу. (В. Сорокин) (31) – Готов ответить сразу. (32);*

Нам трудно было жить вдвоем на мамину зарплату. (Балтер) (33) – Нам

приходилось жить вдвоем на мамину зарплату. (34).

В силу причин чисто семантических *затрудняюсь* в (31) явно тяготеет к выполнению речатической функции – этот глагол содержит в своей семантической структуре семы отрицания и модальности (*,не могу'*), которые позволяют расценить содержание *ответить сразу* как тему (государь явно рассчитывает на скорый ответ, и говорящий лишь предлагает ему скорректировать свое ожидание). С другой стороны, *сразу* вынесено в конец предложения не случайно, оно здесь в некотором смысле тяготеет к контрастности (*,сразу – затрудняюсь, а не сразу – отвечу'*); в противном случае говорящий произнес бы *Государь, затрудняюсь сразу ответить* – в этом предложении был бы один акцентный фокус. Расценивать ли явно стоящее под сильным ФУ *сразу* как еще одну рему или как акцентуруемую тему, это, в конечном итоге, вопрос договоренности. Для автора данной статьи любой сильный акцент выделяет рему, и рем в таких двухфокусных предложениях две. Это предложение сообщает одновременно две мысли: 1) ответить не могу, 2) не могу ответить сразу, а потом смогу.

В (33) и (34) есть потенциальный дополнительный фокус *вдвоем*, который объясняется скрытой контрастностью (*,двое – на одну зарплату'*); эту контрастность можно разглядеть и подчеркнуть интонационно, а можно проигнорировать, поэтому ударение на *вдвоем* заключено здесь в скобки. В (33) в любом случае ощущаются (как минимум) два интонационных пика, два акцентных фокуса (а вместе с ФУ на *вдвоем* их было бы три) – благодаря семантике наречия *трудно*. В ней присутствуют семы субъективной оценки и отрицания ожидания (*,не думайте, что жить вдвоем на мамину зарплату было простым делом'*). И в том же предложении впервые сообщается о наличии (маминой) зарплаты. Первая из перечисленных пропозиций может рассматриваться как дополнительная, она обеспечена только

¹⁹ Можно было бы пользоваться и выражением «двойная пропозиция», но он уже занят. Так, в предложении *Ее смущение было всеми замечено* логико-семантический анализ тоже позволяет найти двойную пропозицию – но это обстоятельство не связано напрямую с актуальным членением. О двойных пропозициях в рамках простого предложения см. например, [Прияткина, 1990]; [Казарина, 2007].

лексической семантикой *трудно*, в противном случае ее бы не было, как в предложении (34), чисто нарративном: оно сообщает, что кто-то жил вдвоем на ... и т.д. Разумеется, если включить в интонационное оформление предложения (34) дополнительное ударение на *вдвоем*, то его спокойный нарративный характер нарушится, поскольку в силу вступит фокусировка контраста; последний фактически станет основным коммуникативным содержанием предложения, которое в этом случае немедленно окрашивается в эмоциональные тона (жалоба на судьбу, возмущение).

Вообще двойная фокусировка в рамках простого и короткого предложения делает его трудным для восприятия. В этой ситуации реципиенту не просто бывает понять, что именно хотел сообщить автор, в чем состояла коммуникативная цель высказываний, например: *Бешеная `зависть читалась в глазах у всех встречных `псов. (Булгаков) (35) – В глазах встречных псов читалась бешеная `зависть.(36)*

Гробовое мо `лчание застыло в приёмной как же `ле. (Булгаков) (37) – Гробовое мо `лчание застыло в приемной.(38).

В (35) говорится как о том, какая именно эмоция прочитывалась в глазах псов, так и о том, что эта эмоция была характерна для всех встречаемых особей. В (37) автор сообщает, как именно изменилась атмосфера в приемной, и тут же сравнивает эту новую атмосферу с определенным блюдом. Обе пропозиции актуализируются с помощью двух ФУ в одном предложении. Двухфокусность в принципе противоречит функции предложения служить минимальной единицей для актуализации некоторой информации. Однофокусные предложения (36) и (38) проще, прозрачнее и, если можно так выразиться, социальнее: читателю предлагается расшифровать и осознать ровно одно сообщение. Если свернутая предикативность в роли дополнительной пропозиции восприятию не мешает, коль скоро она безакцентна (как *ее смущение* или *приход поезда* в примерах *Ее смущение*

передалось окружающим; Приход поезда вызвал на вокзале настоящий переполох), то в условиях акцентной актуализации двух пропозиций ситуация восприятия меняется. Нарушается равновесие между ожидаемой однофокусностью и реальным наличием двух акцентных пиков.

Итак, семантический анализ элементов предложения позволяет искать акцентный центр (или, в случаях двухфокусности, центры) предложения и устанавливать (по крайней мере отчасти) его тематическое членение в условиях понимания письменной формы речи, в которой нет интонационной опоры для восприятия коммуникативной цели предложения. Порядок слов и опора на контекст, которые принимаются в теории актуального членения за ведущие критерии по нахождению темы и ремы, являются, несомненно, важными факторами, но по сравнению с семантикой вторичными. Так, несмотря на то, что некоторое содержание встречается в левом контексте или заведомо известно обоим собеседникам, оно может оказаться под сильным ударением, если вводится в предложение проспективным глаголом. И наоборот, несмотря на отсутствие всякого упоминания какого-либо содержания в прочитанном тексте, оно может быть расценено как тема, если его вводит глагол или предикатив, в семантику которого входит сема ретроспекции, особенно если она оказывается усилена субъективной и/или отрицательно-модальной оценкой. Свернутая предикация в роли дополнения или обстоятельства, восстанавливаемая как предикация из предшествующего текста, тяготеет к тематичности. При этом читателем часто манипулируют, поскольку эта свернутая предикация в предшествующем контексте обычно явно не выражена. Так, в зависимости от того, как будет понято значение слова *скотина*, предложение *Кружка врезалась в висок скотине. (Гальего)* будет озвучено по той или иной модели: *Кружка врезалась в висок ско`тине.* (Скотина – животное, например, корова). – *Кружка врезалась в ви`сок скотине.* (Скотина – бранное слово

применительно к человеку; свернутая оценочная предикация в роли дополнения.)

Семантический анализ позволяет также предположить, что в случае грамматической невыраженности различия между подлежащим и сказуемым (*Кольт – его закон*) ведущим критерием по определению грамматической структуры предложения является место ФУ, отмечающего в данной конструкции, таким образом, не только рему, но одновременно и грамматическое сказуемое. Выбор места ФУ отвечает и за квалификацию бытийных и событийных предложений типа *Грачи прилетели* как грамматически односоставных.

Благодаря семантическому анализу (и только ему) можно объяснить, почему при изменении порядка слов ФУ иногда закрепляется за местом и как будто игнорирует конкретное слово, а иногда, наоборот, прикрепляется к слову и пренебрегает местом: *Во время старта самолет вспыхнул. – Самолет вспыхнул во время старта.* (ФУ падает на последнее слово, независимо от того, где стоит глагол *вспыхнул*) / *От незаслуженной похвалы она вспыхнула. – Она вспыхнула от незаслуженной похвалы.* (ФУ падает на глагол *вспыхнула*, независимо от того, где он стоит). Метафоричность и оценочность глагола *вспыхнула* во второй паре примеров обеспечивает ему рематичность в любой позиции. Первая пара примеров нарративна и сообщает о событии, вторая пара сообщает о чьей-то реакции, а не о событии. Поддержку выбора ФУ на *вспыхнула* во второй паре как на обозначении реакции обеспечивает еще и свернутая предикация *от незаслуженной похвалы*, которая содержит оценку какого-то события или действия, произведенную ранее и здесь представленную в снятом виде, в роли обстоятельства причины.

Семантический анализ позволяет пересмотреть соотношение между объективным и субъективным порядком слов (если пользоваться терминологией В. Матезиуса) и по-новому взглянуть на то, что принято называть инверсией. Один и тот же порядок слов может быть расценен

как субъективный или как объективный, как инверсия или как отсутствие инверсии – в зависимости от лексического наполнения фразы. Например, в предложении *Я бы хотел повестку дня зачитать* перед нами, несомненно, субъективный порядок слов, или инверсия. А в предложении *Я бы хотел повестку дня изменить* инверсия не ощущается, и порядок слов здесь объективный. Если учесть, что порядок слов в обоих предложениях одинаков, то необходимо признать, что субъективным является наше восприятие порядка слов, а не сам порядок слов, и обусловлено это восприятие семантикой [Павлова, 2006].

Наконец, семантический анализ при восприятии письменных предложений позволяет отыскать среди них двухфокусные, содержащие одновременно две актуализованные пропозиции; множественность пропозиций способна затруднить коммуникацию, так как не позволяет однозначно реагировать на двойное сообщение, заключенное в рамки одного предложения.

Предполагается, что читатель при трактовке коммуникативного смысла сообщения движется по пути поиска интонационного центра, то есть ремы, а не по пути поиска темы. Тема – то, что остается в остатке после нахождения ремы. Две ремы, или два фокуса в рамках одного предложения, воспринимаются относительно спокойно при устной форме коммуникации и вызывает некоторое подобие (возможно, слабо осознаваемого) протеста при восприятии и расшифровке смысла высказывания письменного.

Определение места ФУ непосредственно связано с осознанием лексических значений и грамматических функций элементов предложения (последний аспект не нашел отражения в этой статье). Вообще есть основания считать, что значения слов хранятся в памяти не только вместе с их парадигматическими и синтагматическими связями, но и вместе с их потенциальным интонированием. Например, слово нарочно практически всегда рематично (*Я на`рочно не стала переспрашивать*), а слова пара, несколько тематичны, в отличие от числительных, которые, наоборот, тяго-

теют к рематичности: *Я у`еду на пару дней.*
– *Я уеду на четыре `дня.*

Идиомы, безусловно, хранятся в памяти вместе с интонационным оформлением их составляющих: *Я спиной чувствовал скво`зняк (неидиоматично).* – *Я спи`ной чувствовал опасность (идиоматично).*

ФУ помогает различать на слух и значения многозначных слов. При восприятии письменной речи опознавание одного из значений многозначного слова происходит, по всей вероятности, одновременно с возбуждением в сознании его фразовой ударности или безударности: *Иди доделай, там не`много осталось.* (39) – *Иди поешь, там немного о`сталось.* (40).

То, что в двух различных предложениях реализованы два разных значения слова *немного*, очевидно: в (39) – ‚мало‘, в (40) – ‚кое-что‘. Если подставить в оба предложения усилительные частицы, то получим: *Иди доделай, там у ж е не`много осталось.* (39a) – *Иди поешь, там е щ е немного о`сталось.* (40) Роль ФУ в различении многозначности столь велика, что стоило бы не только снабжать значения многозначных слов сведениями об их потенциальном акцентном поведении, но и учитывать аспект ФУ при составлении словарных статей: оно позволило бы уточнить некоторые значения и дополнить недостающие [Апресян, 1990; Апресян, 1995].

Определение места ФУ при интерпретации письменной речи связано, несомненно, и с такой мыслительной операцией, как предвосхищение ожидания и нахождение сигнала о нарушении этого ожидания. Простейшим сигналом нарушения ожидания является отрицание, поэтому в большинстве своем отрицательные слова несут на себе ФУ. Но в принципе это механизм значительно более сложный. Читатель письменного предложения должен угадать, какое ожидание у него должно было бы быть по мнению говорящего. То есть ему нужно понять, есть ли в предложении сигнал нарушения того ожидания, которое у него, читателя, имеется, если постараться угадать, что думал об этом говорящий. Иллюстрацией

такого угадывания является, например, уже приводившееся выше предложение *Корабль проплыл мимо.* Если оно открывает текст, а в правом контексте нет подсказки (скажем, второе предложение этого текста – *Гаврик отправился домой*, и это предложение не влияет на принятие решения и не дает ключа к определению места ФУ), то читателю придется угадывать, как автор оценивает его, читателя, ожидание: как то, что он, автор, описывает ситуацию на море, или как то, что он рассказывает читателю о каком-то корабле – и соответственно проинтонировать это предложение: *Корабль проплыл `мимо.* – *Ко`рабль проплыл мимо.*

Любопытна в этом отношении интонационная интерпретация заголовка заметки в информационном издании «Грани.ру»: *Дураки законы пишут.* Понятно, что заголовок является аллюзией на пословицу *дуракам закон не `писан.* В пословице *дуракам* – тема. Но тема ли *дураки* в заголовке? Если да, то есть если речь о том, чем заняты дураки или что с ними происходит, то ФУ следовало бы поместить на *законы* (поскольку на *пишут*, как на проспективном глаголе, ФУ обычно стоять не может): *Дураки за`коны пишут.* Но тогда получается, что говорящий предполагает, что адресат интересуется дураками и их деятельностью. Однако трудно представить себе, чтобы говорящему пришло в голову, что ожидание адресата сосредоточено на том, чтобы узнать, чем занята именно данная группа населения, хотя в то же время в таких вариантах, как *Генетики конфе`ренцию созывают; Зайцы ка`пусту грызут* предположение, что говорящий считает, что адресат может интересоваться планами генетиков или занятием зайцев, не вызывает внутреннего протеста. В чем же разница? Много ли мы думаем о генетиках или о зайцах? Почему мы можем, с точки зрения говорящего, хотеть знать, чем именно они занимаются? Чем дураки лучше или хуже? Ключ в том, что *дураки* – слово оценочное. Мы знаем, что оценка – это потенциальная рема, если только эта оценка не содержится в дополнении или

обстоятельстве (ср. *Врачи `вылечили дурака.*) Поэтому, скорее всего, все-таки автор заголовка имел в виду такую модель озвучивания: *Дураки законы пишут.* Так ли это, мы уже никогда не узнаем, поэтому право выбрать один из двух вариантов озвучивания остается за читателем. Здесь стоит, однако, добавить, что определение места ФУ при прочтении заголовка релевантно не только для логического, но и для эмоционального смысла. Одно дело сказать, чем именно занята определенная группа населения, другое – утверждение, что законы пишутся дураками. При таком положении дел некоторые граждане могут почувствовать себя лично задетыми. Поэтому в данной ситуации можно только порадоваться, что ФУ не обозначается на письме и что заголовок допускает обе трактовки.

Аспекты, о которых идет речь в этой статье – чисто психологические, или психолингвистические, поскольку они связаны с пониманием семантики и с прогнозированием, причем прогнозированием усложненным: это не осуществляемое говорящим прогнозирование того, что, по его мнению, ожидает адресат, а это осуществляемое говорящим прогнозирование того, что ожидает адресат, с точки зрения адресата. Это прогнозирование прогнозирования. Семантика слов – это категория динамическая, у слов есть значения только постольку и настолько, насколько эти значения присутствуют в нашем сознании. И значения эти не статичны, они представляются чем-то вроде центробежных и центростремительных связей: от контекста к слову и от слова к контексту (и от вертикальной парадигмы к слову и обратно). И потенциальная способность быть акцентным центром предложения или, наоборот, находиться в акцентном провале – один из элементов этих динамических связей. Контекст нужно понимать тоже значительно шире, чем собственно текст или речевая ситуация: контекст – это то, что мы воображаем, он моделируется в сознании значениями слов, независимо от того, находит ли эта модель подтверждение в реальном тексте или нет.

И наоборот: если слово не создает воображаемого контекста, то и реальный контекст не поможет превратить рему в тему: *Мне показалось, что вода шумит. Да, точно, я слышу шум воды.* Здесь вода дважды подряд под ФУ, то есть в двух соседних предложениях одно и то же слово является ремой, и объяснения этому очевидному факту в теории актуального членения найти нельзя. Его дает только семантический анализ: проспективный глагол *слышу*, который во втором предложении вводит некоторый объект (шум воды) в поле восприятия, побуждает акцентировать слово *воды*, хотя оно непосредственно упомянуто в левом контексте. Возможно, что и глагол окажется здесь подчеркнут и образует тем самым второй, дополнительный фокус (перед глаголом можно мысленно подставить усиливающее его значимость и весомость слово *действительно*): *Я слышу шум воды.* Ср. иную акцентную структуру в примерах: *Мне показалось, что вода шумит. Я люблю шум воды; Мне показалось, что вода шумит. Я проигнорировал шум воды.* Здесь словосочетание *воды* не отмечено ФУ, что вполне согласуется с теорией актуального членения, согласно которой объяснение тематизации отыскивается в левом контексте. Но с позиций семантического анализа тематизация объясняется не столько левым контекстом, сколько значением глаголов, включающим сему оценки (*люблю*) или отрицания (*проигнорировал = ,не обратил внимания'*).

Литература:

1. Апресян Ю.Д. Типы лексикографической информации об означающем лексемы // Типология и грамматика. – М., 1990. – С. 91-108.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5-е. – М.: «Лабиринт», 1999. – 351 с.

4. Казарина В.И. Современный русский синтаксис: структурная организация простого предложения: Учебное пособие. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007. – 329 с.

5. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. – М.: «Просвещение», 1976 г. – 239 с.

6. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок: Сборник статей. – М.: «Прогресс», 1967. – С. 239-245.

7. Николаева Т.М. Семантика акцентного выделения. Изд. 2-е. – М.: «Едиториал УРСС», 2004. – 104 с.

8. Павлов В.М. Понятие лексемы и проблема отношений синтаксиса и словообразования. – Л.: «Наука», 1985. – 299 с.

9. Павлова А.В. Акцентная структура высказывания в ее связях с лексической семантикой. – Автореф. канд. дисс. – Л., 1987. – 24 с.

10. Павлова А.В. Психолингвистический аспект инверсии // Вопросы психолингвистики. – М., 2006. – № 4. – С. 73-80.

11. Павлова А.В. Интерпретация акцентной структуры высказывания при восприятии письменной речи. – Acta linguistica Petropolitana. Труды Института

лингвистических исследований Российской академии наук. – Т. III, Ч. 3. – СПб.: ИЛИ РАН, 2007. – С. 65-117.

12. Пауль Г. Принципы истории языка. – М.: «ИЛ», 1960. – 499 с.

13. Прияткина А.Ф. Русский язык. Синтаксис осложнённого предложения. – М.: «Высшая школа», 1990. – 176 с.

14. Распопов И.П. Актуальное членение предложения. – Уфа: Изд-во Башкирского университета, 1961. – 163 с.

15. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: «Просвещение», 1976. – 543 с.

16. Скорикова Т.П. Функциональные возможности интонационного оформления словосочетания в потоке речи (на материале атрибутивных словосочетаний в устной научной речи). – Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1982. – с 190 с.

17. Янко Т.Е. Коммуникативные стратегии русской речи. – М.: «Языки славянской культуры», 2001. – 384 с.

18. Hafika B. Thesen zu Prinzipien der deutschen Wortstellung. – Deutsch als Fremdsprache, 19, 1982. – S. 193-202.

19. Welke K. Funktionale Satzperspektive. Ansätze und Probleme der funktionalen Grammatik. – Münster, 1992. – 127 S.

УДК 81'37

В.А. Салимовский

О СЕМАНТИКЕ РЕЧЕВОГО ДЕЙСТВИЯ

Речевое действие, семантика, сфера деятельности, социокультурный образец.

В статье обсуждается методика выявления и описания мотивационно-целевого содержания акта речи в составе осуществляемой субъектом речевой деятельности. Подчеркивается качественная специфика этого содержания в различных сферах общения. Раскрывается значение интерпретации семантики речевого действия для исследования коммуникативного поведения конкретной личности.

К постановке проблемы¹

Изучение высказывания как действия – исходная посылка теории речевых актов,

основным предметом которой, как известно, является коммуникативно-целевая семантика акта речи. Однако в этой теории действие отделено от деятельности, а трактовка его семантики сближается с определением значения

¹ Статья издается при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 08-04-82406 а/У

глаголов, применяемых для номинации речевых действий. Представляется назревшей постановка вопроса об исследовании семантики речевого действия в реальном процессе общения – как элемента осуществляемой коммуникантами деятельности.

В поиске подхода к решению этой фундаментальной задачи естественно опереться на положения психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), адаптированной к проблематике психолингвистики [Леонтьев, 1965; 1967; 1969а, б и др.] и теории речевой коммуникации [Тарасов, 1974; Сорокин, 1979 и др.]. Приведем некоторые положения указанных концепций, характеризующие действие и его семантику:

«Деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели; при этом случай, характерный для более высоких ступеней развития, состоит в том, что роль общей цели выполняет осознанный мотив...» [Леонтьев, 1975: 105];

«Включение действия в новый, более широкий, контекст придает ему новый смысл и большую внутреннюю содержательность, а его мотивации – большую насыщенность» [Рубинштейн, 2002: 466];

«Строго говоря, речевой деятельности как таковой не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-то деятельность – целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую» [Леонтьев, 1969б: 27].

Деятельность, структурируемая действиями, «осуществляется по общественно одобренным, т.е. социальным, образцам» [Тарасов, 1974: 265]. Е.Ф. Тарасов пишет: «...следует говорить о совокупности деятельностей, сложившихся в обществе к определенному историческому периоду, этими деятельностями обусловлена система общественных отношений, включенность в которые в свою очередь определяет общественные функции личности, ее социальные роли, ее деятельности». «...совокупность актов общения конкретной личности в

определенный период может быть описана как система ее ролевых взаимодействий» [Сорокин, 1979: 59, 24].

Из этой характеристики действия вытекает, что при изучении его семантики следует опираться на понятия мотива и цели. В процессе порождения речи «мотив стимулирует анализ текущей ситуации, в результате чего в сознании возникает образ прошедше-настоящего и необходимого будущего» [Ахутина, 1989; Овчинникова, 2007: 112]. Можно сказать, что мотив и направляемое им целеполагание не только выступают исходным моментом порождения высказывания, но и образуют семантическое содержание продуцируемого высказывания как речевого действия. Иными словами, семантическое содержание речевого действия является выражением его мотивационно-целевой направленности. Это компонент имплицитного содержания высказывания [Долинин, 1983], непосредственно характеризующий действие. Как писал К. Левин, «нет другого способа, которым мы можем определить планируемое или производимое действие, кроме описания намерения, лежащего в основе этого действия» (цит. по: [Миллер, Галантер, Прибрам, 1964: 75]).

Изучение мотивационно-целевого содержания акта речи предполагает обращение к потребностям, интересам, побуждениям, эмоциям, аффективно-когнитивным структурам субъекта, обнаруживающимся в его речевой деятельности [Выготский, 2003: 1013; Изард, 2002: 28; и др.]. Л.С. Выготский эксплицировал аффективно-волевою подоплеку высказывания в комментарии к речевому действию, используя в качестве примера замечания К.С. Станиславского к репликам героев пьесы Грибоедова «Горе от ума»: «С о ф ь я . – А х, Чацк и й я вам очень рада. **Хочет скрыть замешательство.** Чацк и й . Вы рады, в добрый час. Однако искренно кто ж радуется так? **Хочет усювестить насмешкой.** Как вам не стыдно! Мне кажется, что напоследок, людей и

лошадей знобя, я только тешил сам себя. Хочет вызвать на откровенность...» [Выготский, 2003: 1014]. Такое описание семантики речевого действия, конечно, не решает специальных задач, связанных с характеристикой эмоционально-волевых состояний человека. Тем не менее, оно является достаточным для воспроизведения речевого действия (его совершения актером) и, следовательно, адекватным объекту.

Рассмотрение действия в составе деятельности предполагает идентификацию последней в границах определенной сферы общения. Нужно иметь в виду, что коммуникативные сферы соотносятся с формами сознания [Кожина, 2002], иначе, со специфическими системами образов, мыслей, эмоций, аффективно-когнитивных ориентаций, ценностных установок, норм. Идентифицировать деятельность – значит определить ее мотивацию (А.Н. Леонтьев). При этом – что важно – аффективно-волевая, мотивационная тенденция ориентируется на модели (образцы) внешнего выражения: «не столько выражение приспособляется к нашему внутреннему миру, сколько наш внутренний мир приспособляется к возможностям нашего выражения и его... путям и направлениям» [Бахтин, 1993: 99]. «Каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы и называем речевыми жанрами» [Бахтин, 1979: 237]. Последние могут быть интерпретированы как относительно устойчивые модели духовной социокультурной деятельности (обиходно-бытовой, политико-идеологической, религиозной и др.) на ступени ее объективации посредством системы речевых действий. Отдельные же действия и их сочетания актуализируют те или иные типовые цели, предполагаемые моделью [Салимовский, 2002].

О методиках исследования семантики речевого действия

Итак, высказывание продуцируется и воспринимается в соответствии со

сложившимися в той или иной сфере общения социальными образцами, содержанием которых являются установки, образы, мысли, эмоции определенной формы сознания². При описании семантики речевого действия важно, на наш взгляд, учесть и многоплановость самого коммуникативного процесса. Общение, в широкой его трактовке, «может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания...» [Парыгин, 1971: 178]. В разных случаях доминирующими оказываются разные планы общения.

Выше со ссылкой на работы Л.С. Выготского было показано, что эмоционально-волевая подоплека высказывания может быть описана вербально. Естественно, возникает вопрос о методах ее выявления.

Представляется, что в некоторых случаях применима методика индивидуальных самоотчетов личности [Мишланов, Салимовский, 2008]. Ее уязвимость обычно видят в том, что, «во первых, человек может не до конца разобраться в основном факторе, побудившем совершить его тот или иной поступок... Во-вторых, побудительная причина может быть преднамеренно искажена человеком, для того чтобы не выглядеть в глазах других или в своих собственных безнравственным, неволевым и т.д.» [Ильин, 2006: 328]. Однако оба эти недостатка методики в значительной степени смягчаются, если информантом выступает сам исследователь. Действительно, он подходит к анализу своего поведения примерно так же, как к анализу поведения другого субъекта: «Мы начинаем к чему-то присматриваться... к

² Существуют и инвариантные для ряда сфер логические модели, но они актуализируются в разных областях общения по-разному, в соответствии со спецификой последних.

собственным действиям, к собственным целям...» [Леонтьев, 2005: 434]. При этом исследователь заинтересован в получении неискаженных – в угоду желанию «выглядеть лучше» – данных. Что же касается распространенной трактовки сознательных сообщений индивидуума как ненадежных, то убедительной представляется точка зрения Г. Олпорта. (см., например: [Макклелланд, 2007: 49]).

Другой используемый нами метод состоит в соотнесении гипотезы о мотивационно-целевой ориентации изучаемых актов речи с типовыми целеустановками реализуемой модели социокультурной деятельности (жанрового образца). При наличии такой соотнесенности и, следовательно, при согласованности речевых действий между собой вероятность правильности предположения весьма велика. Речь в данном случае идет о попытке фиксации в терминах теории деятельности реальных психологических процессов. В самом деле, участники речевого взаимодействия выдвигают гипотезы об интенциях партнера [Демьянков, 1989] и проверяют их с опорой на принятые в социуме конвенции [Богин, 1997; Долинин, 1999 и др.], учитывая при этом прагматические пресуппозиции, нюансы диктумного и модусного содержания высказывания, паралингвистические сигналы. В тех случаях, когда коммуниканты следуют относительно жестким социальным образцам, ближайшие (а часто и дальнейшие) цели их высказываний обнаруживаются без затруднений. Но трудности возникают, если конвенциональная модель подвижна, если она допускает комбинаторные преобразования, совмещается с другими моделями.

Структурирование целеполагания, варианты организации действий в составе деятельности, к сожалению, остаются малоизученными. Согласно Т. Котарбинскому, «всякий труд, всякая работа, всякая деятельность и всякое активное поведение вообще слагаются целиком и полностью из элементарных действий...» [Котарбинский, 1975: 34]; «...набор действий является

сложным действием тогда, когда все составные действия направлены к общей цели» [Там же: 72]. Действие является *подготовительным* «тогда (и только тогда), когда первое действие (более раннее) или вызывает второе, или делает его возможным, или просто облегчает его» [Там же: 74]. Как писал Т.А. ван Дейк, *простым* является целенаправленное действие, составляющие которого не фигурируют в качестве компонентов других действий [Дейк, 1978: 286]. *Сложные* действия образуются несколькими простыми. «Действие называется *комплексным*, если оно включает некоторое вспомогательное действие... Действие называется *составным*, если оно состоит из последовательности действий, которые вместе образуют некоторое единое действие и, следовательно, являются существенными компонентами последнего» [Там же: 228].

Описание семантики речевого действия в различных сферах общения

Перейдем к демонстрационному анализу семантики речевого действия в различных сферах: обиходно-бытовой (первичной), политической и религиозной (областях «более сложного и относительно высокоразвитого и организованного культурного общения» – [Бахтин, 1979: 239]) – и обсудим значение предлагаемого подхода к изучению коммуникативно-целевой семантики акта речи для проблематики теории речевого общения. Все анализируемые ниже высказывания являются *утверждениями*. Иллокутивная семантика этого речевого действия характеризуется так: «*Я утверждаю...* Желая сказать то, что, как я уверен, верно, я говорю...» [Вежбицкая, 1985: 272]. Подобные дефиниции, отражающие мотивы, интенции и иные ментальные акты субъекта речи, могут быть осмыслены и как описание начального этапа процесса порождения высказывания [Мишланов, 1999: 19].

Обиходно-бытовой диалог. Коммуниканты: А. – студентка филологического факультета, 19 лет. О. – студентка философско-социологического факультета,

19 лет. Дружны с первого класса школы. Общаясь в ICQ, девушки обсуждают свои «сердечные дела».

Диалог развивается так. О. сообщает подруге о скором дне рождения своего знакомого В., о возникшем у нее чувстве грусти, жалуется, что В. ей не пишет. А., глядя на экран компьютера, видит, что в коммуникативном поле ICQ появился И. (с ним она подружилась во время отдыха в Турции). Но И. почему-то не торопится выходить с ней на связь. Ответом на жалобу О. и на молчание И. становится утверждение А.: – **Мы с тобой неудачницы**, которое и станет объектом анализа. В дальнейшем А. выражает нарастающие чувства обиды и злости (время идет, а И. в общение с ней так и не вступает). О. старается понять эмоциональное состояние А., начинает ее успокаивать, сопереживает ей.

Приведем этот диалог. Его реплики сопровождаются ретроспективными комментариями А. и О. Каждая из подруг-студенток в ходе работы над научным исследованием анализировала распечатанный речевой материал, стараясь описать сначала эмоционально-волевою подоплеку собственных высказываний, а затем свое понимание хотений, эмоций, прагматических пресуппозиций, обусловивших высказывания подруги (по образцу приведенных выше иллюстраций Л.С. Выготского).

О.: *Я увидела табличку, что у В. через 2 дня ДР, и мне вдруг взгрустнулось...*

[О. Говорю это, потому что хочу поделиться с подругой своими чувствами и хочу, чтобы она была в курсе развития интриги с В.]

[А. Сообщает мне новость и выражает грусть.]

А.: *Чего это вдруг? Что, влюбилась?*

[А. Выражаю удивление по поводу наплыва чувств подруги из-за пустяка. Хочу получить сведения о том, серьезны ли ее чувства к В.]

[О. Чувствую легкую издевку. Не воспринимаю вопрос всерьез.]

О.: *Он опять мне не пишет*

[О. Объясняю причину грусти.]

[А. Выражает досаду.]

А.: **Мы с тобой неудачницы**

[А. Выражаю сожаление и досаду по поводу романтических неудач – своих и подруги. (Вижу, что И. находится в сети, но при этом не устанавливает со мной контакт, чего бы мне хотелось.)]

[О. Не понимаю, к чему это сказано.]

О.: *В смысле?*

[О. Прошу разъяснить сказанное.]

[А. Показывает, что не понимает моей реплики.]

А.: *Мне вот тоже не написал*

[А. Объясняю, в чем моя неудача, хочу поделиться огорчением.]

[О. Разъясняет смысл сказанного и выражает мне сочувствие и поддержку.]

<...>

А.: *и я решила... с ним особо больше не общаться*

[А. Делюсь появившимися намерениями в отношении И.]

[О. «Перевариваю» информацию.]

О.: *Что ж так категорично-то?*

[О. Иронизирую над подругой, потому что сомневаюсь в серьезности её решения.]

[А. Оценивает мое поведение, выражает сомнение в его правильности.]

А.: *Хотела даже его из аськи удалить*

[А. Продолжаю говорить о своих намерениях и выражаю досаду, вызванную поведением И.]

[О. Понимаю, что подруга сильнее, чем сначала показалось, затронута ситуацией, что она готова на решительные поступки.]

О.: *Да ладно тебе!*

[О. Выражаю удивление и начинаю понимать, что А. всерьез переживает.]

[А. Хочет меня успокоить («Да ладно, не злись!»).]

А.: *Что ладно? Бесит меня всё*

[А. Отклоняю попытку подруги успокоить меня и выражаю усиливающиеся эмоции обиды и злости (И. видит, что я в сети. Время идёт, а он всё не пишет.)]

[О. Думаю, что я, вероятно, что-то не то сказала. Убеждаюсь в серьезности ее проблемы]

<...>

А.: *Я даже подумать в не могла в Турции, что мое общение с И. будет иметь такое неожиданное продолжение*

[А. Вслух размышляю и жалуясь на сложившуюся ситуацию.]

[О. Не понимаю, что скрывается за словами «неожиданное продолжение», потому что, на мой взгляд, в Турции вообще не предполагалось никакое продолжение.]

О.: *Ты о чем именно? о том, что вы общаться вот так будете? или у вас там уже еще что-то произошло???*

[О. Прошу разъяснить сказанное. Хочу узнать то, что мне, возможно, неизвестно.]

[А. Испытываю обиду, т.к. подруга совсем меня не понимает.]

А.: *Дак о том, что я вообще перехочу с ним общаться*

[А. Испытываю обиду в связи с непонятливостью. Продолжаю выражать накапливающуюся злость на И.]

[О. Наконец понимаю, что А. в очень возбужденном состоянии и сильно обижена на И., что действительно хочет с ним порвать.]

О.: *Даже я расстроилась*

[О. Понимаю, что А. сильно огорчена. Сочувствую ей и хочу завершить неприятную для неё тему.]

[А. Эмоционально холодная подруга, наконец, выразила сочувствие. Удовлетворена этим.]

Какую деятельность осуществляют коммуниканты? Ответ на этот вопрос едва ли можно дать иначе, чем через указание на «пути и направления нашего выражения», на социокультурные модели, формирующие и объективирующие замысел, т.е. мотивационно-целевые процессы. При этом важно учитывать, что индивидуальное начало не «растворяется» в содержании социокультурных образцов: оно предстает как «текущие чувственно-эмоциональные состояния, ускользающие от полноценного словесного самоотчета интегральные фрагменты «текущего настоящего» (включающие элементы образов, мыслей, смутных влечений, предчувствий, мечтаний и проникнутые эмоциональной амбивалентностью, неопре-

деленностью интенций)» [Дубровский, 1983: 176].

Анализ показывает, что ментально-речевая деятельность А. и О. осуществляется в соответствии с определенной моделью – «неписанным кодексом» дружбы, который утверждает «необходимость взаимопонимания, откровенность и открытость, доверительность, активную взаимопомощь, взаимный интерес к делам другого, искренность и бескорыстие чувств» [Петровский, Ярошевский, 2001: 254]. Эта программа детализируется в соответствии с возрастными и гендерными особенностями коммуникантов, областью их взаимодействия, т.е. тематикой диалога. Налицо, таким образом, актуализация модели «разговор юных подруг о своих романтических переживаниях». Именно потому, что ментальные состояния и акты собеседниц («хочу поделиться своими чувствами», «объясняю причину грусти», «испытываю обиду в связи с непонятливостью подруги» и под.) обусловлены данной программой, мы получаем возможность в общих чертах идентифицировать их деятельность. Более точное представление о последней дает понимание ее мотива, определяемого потребностью в дружеском общении. Он обнаруживает себя как спецификация – в соответствии с гендерно-возрастными факторами – стремления коммуникантов «сделать другого человека на основе контакта с ним в каких-то отношениях близким к себе, так же, как и себя сделать близким... другому» [Якобсон, 1973: 14].

Итак, рассматриваемое речевое действие – утверждение А.: *Мы с тобой неудачницы* – выражает стремление к сопереживанию и сближению с подругой. Эта мотивация осложняет ближайшую цель (пожаловаться на не складывающиеся отношения с молодыми людьми), она имплицитно отражается в записи самоотчета: «Выражаю сожаление и досаду по поводу романтических неудач – своих и подруги».

В типологическом отношении общение А. и О. предстает прежде всего как процесс сопереживания, постепенно достигаемого взаимного понимания

и сближения на этой основе. Отсюда эмоционально-волевая доминанта организации диалога [Матвеева, 1994].

Политическое интервью. 1 марта 2009 г. президент РФ Д.А. Медведев накануне своего визита в Мадрид дал интервью испанским журналистам. Общение с ними включается в политическую деятельность, направленную на подготовку переговоров, поиск «общего языка» с партнерами. Интервью этого типа актуализируют ролевую модель, призванную создать у массового зарубежного адресата благоприятное впечатление о представляемой стране, проводимой ее руководством политике. Содержанием модели являются политические интересы, ценности, оценки, цели.

Рассмотрим одно из утверждений Д.А. Медведева, обратившее на себя внимание политических комментаторов. Приведем его в составе фрагмента интервью:

П. БОНЕТ: Но почему Вы так боитесь народа, почему радикальная оппозиция всегда получает запрет, когда она хочет делать митинг? ...эти люди, например, Гаспаров и все остальные, "Другая Россия", они получают всегда отказ. Чего боитесь?

Д. МЕДВЕДЕВ: Вы знаете, я, конечно, не слежу за деятельностью радикальной оппозиции в такой степени, как, наверное, следите Вы. На мой взгляд, это все-таки небольшая группа маргинальных политиков, которая присутствует в любой стране всегда и которая заинтересована в том, чтобы надуть интерес к себе. Но, судя по тому, что я вижу, а я вижу всё-таки достаточно много, в том числе и захожу на сайты иногда этой радикальной оппозиции, смотрю, они всё, что хотят орать, они всё орут в разных местах. Выходят на улицы, кричат о том, что Президента и Правительство нужно отправить в отставку. Они все заявления, которые им хочется делать, они делают. Поэтому мне представляется, что никто им рта не затыкает, они всё, что хотят, они всё говорят. Говорят публично, они же не

лишены этой возможности. Но то, что они не выступают на Красной площади, ну, извините, я считаю, что им не место на Красной площади. Они могут заявиться выступать где угодно, в том числе и в Кремле, но должны появляться там, где это положено, где проводятся митинги такого рода [Президент России, сайт].

Содержание указанного высказывания широко обсуждалось в оппозиционных российских СМИ. Так, ведущий радиопередачи «Одним словом» («Эхо Москвы») привел слова Г. Каспарова о том, что президенту России хочется казаться лидером демократического государства, в то время как его оценка типична для лидера авторитарного государства. Слушателям был предложен вопрос для голосования: Д.А. Медведев в этой оценке выступает как глава авторитарного или демократического государства? [«Одним словом», 1.03.09].

Нетрудно заметить, что анализируемое высказывание истолковано оппозиционным политиком, а затем и журналистом в соответствии с мотивом деятельности, предполагаемым жанровой моделью (стремлением создать благоприятное впечатление о стране и политике ее руководства).

Аналогичное понимание содержания этого утверждения представлено в комментарии В. Познера, отметившего положительное изменение имиджа государства по сравнению с советским временем. Примечательна его интерпретация языковой формы данного высказывания: «Мне не нравится слово "орать"... Это, вероятно, говорит об отношении самого Дмитрия Анатольевича к этим людям. Которые, кстати, не стесняются, когда они говорят о власти <...> Он президент. И президент обязан, на мой взгляд, держаться определенных правил в форме того, что он говорит» [«Особое мнение», 3.03.09]. Как видим, политкомментатор, ориентируясь на утвердившийся в западных странах стандарт взаимодействия власти с оппозицией, обращает внимание на отступление президента от ролевых

правил. Этим опять-таки подчеркивается значимость социокультурного образца при восприятии высказывания.

Детальнее содержание рассматриваемого речевого действия можно было бы охарактеризовать так: президент стремится представить отношения государственной власти и оппозиции в России как соответствующие демократическим нормам и тем самым закрепить существующую практику регулирования этих отношений. Ключевыми понятиями, характеризующими коммуникативный процесс, являются в этом случае воздействие на массового адресата и политические отношения.

Религиозная проповедь. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл в Неделю Торжества Православия обратился в Храме Христа Спасителя к присутствующим со словом [Патриархия.ru]. Проповедь посвящена необходимости сохранения единства Церкви. Главная ее мысль выражена в утверждении: *Единство там, где любовь, а где любовь – там и Бог.*

Как известно, жанровая модель проповеди предполагает изъяснение спасительных истин и выведение из них нравоучения. Знание этой модели позволяет понять целеустановку данного речевого действия – донести до слушателей религиозную истину как основание для наставления, обличающего раскольнические призывы (...когда мы слышим такой возглас и такой лозунг: «Православие или смерть», – нужно опасаться этих проповедников... В глазах этих людей вы не найдете любви...).

Показательно, что патриарх, помогая слушателям воспринять цель речевого действия, сам эксплицирует ее как намерение указать критерий оценки религиозных призывов: *...самый главный критерий оценки деятельности любого христианина – от Патриарха до простого мирянина – это любовь. Есть любовь – есть Христос! Нет любви – нет Христа!*

Интерпретация мотивационно-целевой семантики данного высказывания, естественно, предполагает учет особенностей религиозного сознания, основывающегося

на системе догматов и типичных состояниях душевной жизни верующего человека (переживаниях любви, благоговения и др.). Утверждение *Единство там, где любовь, а где любовь – там и Бог* мотивировано желанием духовно просветить слушателей, указав им критерий отличия благодетельного от греховного в церковных спорах, тем самым повлиять на чувства, мысли и практические действия верующих, сближая их души с Богом и объединяя их в любви. Общение здесь – это воздействие проповедника, выражающего Божественную истину (тем самым воздействие Бога), на верующих людей, каждую отдельную личность и, как ответ, сближение людей с Богом и друг с другом.

Вернемся к мысли Е.Ф. Тарасова о том, что фундаментальные закономерности речевой коммуникации определяются сложившейся в обществе к определенному историческому периоду совокупностью деятельностей и что акты общения конкретной личности в тот или иной период могут быть описаны как система ее ролевых взаимодействий.

Существует ли возможность эмпирической фиксации многообразия человеческих деятельностей и соответствующих им социальных образцов? Если да, то почему под этим углом зрения пока не описаны совокупности актов общения личности, хотя для этого, казалось бы, есть необходимые теоретические предпосылки – развитый понятийный аппарат психолингвистики и теории речевой коммуникации? Б.Ф. Ломов считал важной задачей психологии типологизацию отношений «субъект – субъект (ы)» [Ломов, 1984: 256]. Почему в ее разработке нет заметного прогресса?

Сведения об актах общения личности, конечно, могут быть получены лишь эмпирически. При этом следует разработать метод их описания. Представляется, что он должен основываться на базовых положениях деятельностной теории. Минимальной осознаваемой «единицей» деятельности выступает, как отмечалось, действие,

подчиненное ближайшей частной цели и опосредованно – более далеким целям, вплоть до общей цели деятельности как ее мотива. Поэтому и в качестве единицы анализа деятельности общения может быть использовано понятие действия с акцентированием в нем мотивационно-целевого аспекта. Определяя семантику речевого действия, мы непременно устанавливаем связь последнего с социальными образцами, по которым деятельность осуществляется. Имеются в виду модели разных планов и разных объемов, для обозначения которых используются термины, сложившиеся в различных понятийных системах («речевой жанр», «сценарий», «конвенциональная роль», «тактика» и др.). Согласно М.М. Бахтину, богатство и разнообразие таких образцов необозримо [Бахтин, 1979]. Однако по отношению к речи отдельной личности на определенном этапе ее жизни они, по-видимому, поддаются охвату и описанию. Систематизируя их, мы тем самым установили бы эмпирические закономерности, которым коммуникация личности подчинена, получили бы детализированные сведения о способах речевого взаимодействия, типах «субъектно-субъектных» отношений, структурах сложного речевого действия и др.

Еще раз отметим, что анализ мотивационно-целевой семантики акта речи не ограничивается в этом случае описанием его иллокуции, поскольку такое описание не позволяет выявить указанные закономерности. В самом деле, трактовка утверждения как реализации «желания сказать то, что, как уверен говорящий, верно», не соотносит акт речи с многочисленными коммуникативными моделями, в частности с рассмотренными моделями разговора подруг, политического интервью, церковной проповеди.

Выше было показано, что мотивационно-целевое содержание высказывания детерминировано сферой деятельности. То, что в этом случае

именуется сферой, есть система ментальных действий с общей конечной целью, совпадающей с назначением соответствующей формы сознания [Кожина, 2002]. Например, назначение политической идеологии и в конечном счете всех видов политической деятельности – обретение, удержание и использование власти; назначение религии и разных видов религиозной деятельности – установление союза между человеком и Богом; назначение науки как формы сознания и различных видов научной деятельности – познание существенных связей объекта и т.д. Поэтому описываемая одной и той же логической формулой (дефиницией) целенаправленность действия различна в разных сферах деятельности, имеющих разное назначение. Так, коммуникативное сближение подруг и сближение верующих людей друг с другом и с Богом или воздействие политическое и воздействие собственно религиозное – это процессы различного мотивированные и имеющие разное психологическое содержание (ср.: [Долинин, 1998]).

Необходимость изучения качественной специфики речевых взаимодействий в разных сферах деятельности свидетельствует о включенности базовой проблематики функциональной стилистики в общую теорию речевой коммуникации [Основы..., 1974; Тарасов, 1989].

Отметим в заключение, что исследование совокупности актов коммуникации личности имеет и характерологическое измерение. Согласно афористичному определению Г. Оллпорта, «личность – то, что лежит за конкретными поступками внутри самого индивидуума» (цит. по: [Хьелл, Зиглер 2007: 273]). Отсюда важность осмысления речевого действия как *п о с т у п к а*, что предполагает обнаружение в его семантике проявления субъекта по отношению к *другому* [Салимовский, 2009].

Современная аудиоаппаратура (цифровой диктофон) позволяет круглосуточно фиксировать речевое поведение человека. Появляется возможность описать образ его

речевых действий (поступков), включающий определенный образ мыслей, чувств, побуждений [Рубинштейн, 2002: 622] и этим создать базу для эмпирической валидации представлений о направленности личности, изменчивости и неизменности последней, соотношении в жизнедеятельности индивида субъективности и объективности и др.

Таким нам видится значение анализа семантики речевого действия для теории речевой коммуникации и смежной с нею проблематики персонологии.

Литература:

1. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 213 с.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров / Эстетика словесного творчества. – М.: «Искусство», 1979. – С. 237-280.
3. Бахтин М.М. Под маской. Маска третья. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка. – М.: «Лабиринт», 1993б. – 192с.
4. Богин Г.И. Речевой жанр как средство индивидуации // Жанры речи. – Саратов: «Колледж», 1997. Вып.1. – С. 12-22.
5. Вежбицкая А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: «Прогресс», 1985. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – С. 251-275.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь // Он же. Психология развития человека. – М.: «Смысл», 2003. – С. 664-1019.
7. Дейк ван Т.А. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: «Прогресс», 1978. Вып. 8. – С. 259-336.
8. Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 171 с.
9. Долинин К.А. ИмPLICITное содержание высказывания // Вопросы языкознания, 1983. – № 6. – С. 37-47.
10. Долинин К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи. – Саратов: «Колледж», 1999. – Вып.2. – С. 7-13.
11. Долинин К.А. Проблема речевых жанров через сорок пять лет после статьи Бахтина // Русистика: лингвистическая парадигма конца XX века. – СПб.: СПбГУ, 1998. – С. 35-46.
12. Дубровский Д.И. Проблема идеального. – М.: «Мысль», 1983. – 228 с.
13. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: «Питер», 2002. – 464 с.
14. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: «Питер», 2006. – 512 с.
15. Кожина М.Н. Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2002. – 475 с.
16. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – М.: «Экономика», 1975. – 271 с.
17. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М.: «Наука», 1965. – 245 с.
18. Леонтьев А.А. Психоллингвистика. – Л.: «Наука», 1967. – 118 с.
19. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: «Просвещение», 1969а.– 214 с.
20. Леонтьев А.А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: «Наука», 1969б. – 307 с.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: «Политиздат», 1975. – 304 с.
22. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: «Смысл», 2005. – 511 с.
23. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: «Наука», 1984. – 442 с.
24. МакКлелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: «Питер», 2007. – 672 с.
25. Матвеева Т.В. Непринужденный диалог как текст // Человек. Текст. Культура. – Екатеринбург: Ин-т развития регионального образования, 1994. – С. 125-140.
26. Мишланов В.А. Предмет речеведения и его отношение к лингвистике // Речеведение. Научно-методические тетради. – Новгород: НРЦРО, 1999. – № 1. – С. 16-23.
27. Мишланов В.А., Салимовский В.А. О понимании коммуникантами реплик диалога // Филологические заметки. – Загреб, Любляна, Пермь, Скопье, 2008. –

Ч.2. – С. 132–145.

28. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://philologicalstudies.org/index.php?option=com_content&task=view&id=139&Itemid=61. Проверено 22.03.2009.

29. «Одним словом» (1.03.09). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.echo.msk.ru/programs/oneword/575669-echo/> Проверено 22.03.2009.

30. Овчинникова И.Г. О статусе современной психолингвистики // Вопросы психолингвистики. 2007. – №5. – С. 112-115.

31. Основы теории речевой деятельности. – М.: «Наука», 1974. – 368 с.

32. «Особое мнение» (3.03.09). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.echo.msk.ru/programs/personalno/576042-echo/> Проверено 22.03.2009.

33. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: «Мысль», 1971. – 348 с.

34. Патриархия.ру. Официальный портал Московской Патриархии: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/577278.html> Проверено 22.03.2009.

35. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: «Академия», 2001. – 512 с.

36. Президент России: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/appears/2009/03/01/09>

43_type63377type63379_213428.shtml

Проверено 22.03.2009.

37. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: «Питер», 2002. – 720 с.

38. Салимовский В.А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении. – Пермь: Изд.-во Перм. ун-та, 2002. – 236 с.

39. Салимовский В.А. Речевое воплощение личности (мотивационный аспект) // Я и Другой в пространстве текста. – Пермь: Перм. ун-т, Люблина, 2009. – Вып.2. – С. 347-364.

40. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. К построению теории речевой коммуникации // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: «Наука», 1979. – С. 5-148.

41. Тарасов Е.Ф. Социолингвистические проблемы теории речевой коммуникации // Основы теории речевой деятельности. – М. «Наука», 1974. – С. 255-273.

42. Тарасов Е.Ф. Стилистика и психолингвистика // Проблемы современной стилистики. – М.: ИНИОН, 1989. – С. 154-164.

43. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: «Питер», 2007. – 607 с.

44. Якобсон П.М. Общение людей как психологическая проблема. – М.: «Знание», 1973. – 40 с.

УДК 81'27

Е.Ю. Верхолетова

РЕЧЬ КАК СТАНОВЛЕНИЕ

Речь, время, социальная ориентация, взаимодействие, становление, необратимость, обратная связь, диссипативная структура, социолект, аттрактор.

Обсуждается подход к описанию спонтанной речи, учитывающий такие свойства речи, как время, социальная ориентация, необратимость, становление, диссипация. Возможности данного подхода иллюстрируются на примере одного из текстов социолекта.

*«Время – это субстанция, из которой я состою.
Время – это река, уносящая меня, но я сам река;
это тигр, пожирающий меня, но я сам тигр;
это огонь, поглощающий меня, но я сам огонь.*

Мир, к сожалению, реален; я, к сожалению, Борхес»
Х.Л. Борхес
«Новое опровержение времени»

Исследования устной речи по-прежнему остаются на периферии лингвистической науки, что связано с объективной трудностью описания таких свойств речи, как индивидуальность-конкретность, с одной стороны, с другой – реальное конкретное время произнесения речи.

В определенном смысле заслуга выделения и проблематизации этих свойств речи принадлежит Ф. де Соссюру. В первом случае сама формулировка проблемы речи как несистемного образования: «совокупность речевой деятельности в целом непознаваема, так как она не однородна» [Соссюр, 2001: 43], – лишала речь всякого значения и интереса для исследования. Для обозначения второго свойства, относимого, впрочем, не столько к речи, сколько к языку, Ф. де Соссюр ввел принцип линейности языкового знака: «поскольку означающее, – говорит Соссюр, – разворачивается во времени, то заимствует у времени и *собственные* признаки, как то: протяженность и единственное измерение этой протяженности: линию» [Там же: 80]. Коль скоро «неоднородная» живая речь из рассмотрения выводится, то «время», утратив вместе с реальной речью и свою собственную реальность, остается лишь в виде «линейности» знака, текста или дискурса. Одновременно это можно счесть и косвенным подтверждением того, что речь – нелинейна.

Мы полагаем, что подход к реальной речи со стороны системы языка в чистом виде невозможен в той мере, в какой речь не происходит из этой системы. Система языка является лишь «абстракцией», продуктом «рефлексии над языком, совершаемой вовсе не сознанием самого говорящего на данном языке и вовсе не в целях самого непосредственного говорения» [Бахтин, 1998: 361]. Фактическая же неоднородность речи вызывает часто стремление выровнять и организовать, т.е. все же

систематизировать речь. В посвященных речи работах ставятся вопросы, например, уточнения статуса или определения функционального стиля [Земская, Китайгородская, Ширяев, 1981]. Следовательно, рассматриваются отдельные признаки и отличия их от литературных/письменных, просторечных или диалектных вариантов. Либо исследуются отдельно синтаксические конструкции, и снова в сравнении с литературным языком, дается основательный перечень этих конструкций [Лаптева, 2003], но остается неясным, как живут эти конструкции в реальной речи. Либо в центре внимания находится только диалогическая речь (см. напр.: [Борисова, 2007]), либо только сложное предложение (см. напр.: [Мишланов, 1996]). Поскольку во всех этих работах на исследуемый материал – речь – накладываются заведомые ограничения, и поскольку «направление лингвистического внимания прямо противоположно направлению живого понимания говорящих, причастных данному речевому потоку» [Бахтин, 1998: 374] то, сколь бы убедительны ни были данные исследования, ответа на вопрос, как строится устное высказывание в реальности, они не дают.

Для того чтобы приблизиться к пониманию реального функционирования речи, нам следует вернуться, так сказать, на «столбовую дорогу» отечественной мысли. Мысль эта вовсе не затруднялась, в частности, иметь дело с воспринятыми у В. фон Гумбольдта «стихиями» языка-речи, т.е. как раз с «неоднородностью» речи, притом неоднородностью подвижной, деятельной и развивающейся. А.А. Потебня приводит мысль Гумбольдта: «В бессвязном хаосе слов и правил, который мы обыкновенно называем языком, действительно есть налицо только то, что мы каждый раз произносим. Притом, в таких разрозненных стихиях не видно самого высшего, тончайшего в языке,

именно того, что можно заметить или почувствовать только в связной речи...». [Потебня, 1913: 23]. Для нас важно следующее: говорящий реально существует не в системе языка, что бы под ней ни понималось, а в окружении «разрозненных стихий» и «бессвязного хаоса». Язык включает в себе и все «стихии, получившие уже форму», т.е. «совокупность слов и правил», но и эти стихии «только в живой речи становятся языком» [Там же: 24].

В таком понимании язык и речь оказываются неразрывно связанными: и язык, и речь «есть нечто постоянно, в каждое мгновение исчезающее», «язык...вечно создается», но становится при этом только в речи. Самым существенным, лежащим в основании того и другого и не позволяющим отделить одно от другого, является идея становления. Становление неотделимо от времени, а время измеряется становлением, т.е. в каком-то смысле общим законом для языка и речи является время, только масштаб его различен: время языка – столетия, время речи – минуты.

Казалось бы, к становлению не имеют отношения «получившие уже форму стихии», но в действительности даже эта «как бы мертвая (принадлежащая прошедшему...) сторона языка, не имея нигде, ниже в письменности, постоянного места, каждый раз сызнова создается в мысли, оживает в речи и понимании...» [Там же], таким образом, также захватывается и вовлекается в этот непрерывный процесс становления. Более того, поскольку реальное время речи необратимо, то наличие в языке «уже готовых форм», к которым А.А. Потебня относит все письменные тексты, словарь и грамматику, – другими словами, наличие всего уже «ставшего», – и есть единственное условие «бытия» языка в ситуации постоянно исчезающей речи.

Следует признать, что становление почти неуловимо, и, за отсутствием инструментов к нему приблизиться, акценту часто смещаются. Так, исследуется либо результат процесса, либо,

коль скоро «язык есть столько же деятельность, сколько и произведение» [Там же: 29], – сама деятельность, выводимая технически все же из результата или из системы языка. При этом «речевая деятельность» в современном понимании [Леонтьев, 2005] существенно отличается от «деятельности» В. Гумбольдта, А.А. Потебни, Л.С. Выготского и М.М. Бахтина – подразумевавшей именно и только становление. Причина расхождения, по-видимому, заключена в направлении самого внимания исследователя: что бы, например, ни понималось под динамикой: процессы текстопорождения и деривации, дискурс, динамика реплик диалога, – это всегда динамика некоторого изолированного текста, некоторой выделенной ситуации или типизированной структуры, – здесь также «направление лингвистического внимания прямо противоположно направлению живого понимания говорящих». В результате мы имеем идеализацию, не учитывающую, в частности, предшествующего развития, и не предполагающую развития последующего. Думается, что здесь проходит водораздел между текстом как уже «ставшим» и принадлежащим бытию продуктом именно деятельности и речью как становлением.

Становление можно уловить, лишь учитывая, из чего, как именно, и что – становится. Если, согласно Гумбольдту, «на язык нельзя смотреть как на нечто готовое, обозримое в целом и исподволь сообщимое; он вечно создается, притом так, что законы этого создания определены, но объем и некоторым образом даже род произведения остаются неопределенными» [Потебня, 1913: 152], то и на слово, по мысли А.А. Потебни, тоже «нельзя смотреть как на выражение готовой мысли. Напротив, слово есть выражение мысли лишь настолько, насколько служит средством к ее созданию» [Там же: 154]. Л.С. Выготский развивает эту мысль: «...движение самого процесса от мысли к слову есть развитие. Мысль не выражается в слове, но

совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове» [Выготский, 1996: 306]. Наконец, М.М. Бахтин прямо исходит из того, что «*действительность языка и есть его становление*» [Бахтин, 1998: 350]. Не только язык становится в речи, но и мысль становится в слове. Это означает, что речь – это не последовательное движение-перемещение единиц языка или мысли во времени, но процесс, осложненный в каждый момент времени процессами другого рода, а именно: взаимодействиями как «внешнего» порядка – между говорящим и внешней социальной средой, так и «внутреннего» порядка – между сознанием говорящего и произносимой речью, причем эти взаимодействия в том или ином виде не прекращаются никогда. «Процесс речи, понятый широко как процесс внешней и внутренней речевой жизни, вообще непрерывен, он не знает ни начала, ни конца. Внешнее актуализированное высказывание – остров, поднимающийся из безбрежного океана внутренней речи, размеры и форма этого острова определяются данной *ситуацией* высказывания и ее *аудиторией*» [Там же: 393].

Речь не «становится» ни из системы языка, с одной стороны, ни из некоей «самоценной целестремительности» (Л.С. Выготский) говорящей личности, с другой. «Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы ...уподобить ветру, приводящему в движение облака» [Выготский, 1996: 357]. По мысли Бахтина, эта мотивирующая сфера является всецело социальной территорией и составляет вкуче с соответствующими ей внешними выражениями «жизненную идеологию» говорящего: «Жизненная идеология – стихия неупорядоченной и незафик-

сированной внутренней и внешней речи, осмысливающей каждый наш поступок, действие и каждое наше "сознательное" состояние» [Бахтин, 1998: 386]. Мы снова возвращаемся к «стихиям», где нет и не может быть четкой границы между внешним и внутренним, т.к. граница эта также подвижна и изменчива и пролегает через сознание говорящего, а значит, и через его речь. Речь есть одновременное становление языка из «разрозненных стихий» и «бессвязного хаоса» и становление мысли из «безбрежного океана внутренней речи».

Говорящий всегда в «эпицентре» взаимодействия этих «стихий». Потому лишь учет одновременности этих разнонаправленных взаимодействий позволяет уловить внутреннюю «логику», или организацию, речи, не подменяя ее внешней логикой наблюдателя, поскольку «в зависимости от того, что функционирует и как построено то, что функционирует, определяется способ и характер самого функционирования» [Выготский, 1996: 290]. В этом пункте Л.С. Выготский предвосхитил одну из идей современного естествознания: «... "природа" вещей, связанных между собой определенными отношениями, должна...проистекать из этих отношений, а сами отношения должны с необходимостью следовать из "природы" вещей» [Пригожин, Стенгерс, 2008: 92]. Можно сказать, что именно природа речи определяет способы ее существования, и обратно – способы ее существования есть отражение ее внутренней природы.

Эта природа воспринимается априори как искаженные или нарушенные механизмы языка, но последние формулируются извне, со стороны наблюдателя, не ставящего задачу уловить реальность взаимодействий. Социальное и индивидуальное взаимодействуют в каждый момент речи и не могут быть механически разделены. Точно так же взаимодействие мысли и слова не сводимо ни отдельно к мысли, ни отдельно к слову. Наконец, именно взаимодействия определяют различные формы существо-

вания и осуществления речи: речь одновременно и деятельность, и поведение, и – интегрально – становление того и другого. В самой идее становления заключены взаимодействия и их непрерывность. «Взаимодействие никогда не прекращается. Поэтому взаимодействия, существующие лишь в течение ограниченного промежутка времени, относятся к чисто модельным, идеальным ситуациям. Тогда как непрекращающиеся взаимодействия свойственны большинству физически важных реалистических ситуаций» [Пригожин, Стенгерс, 2000: 165]. Попробуем рассмотреть интересные нас взаимодействия несколько подробнее.

«Социальное ↔ индивидуальное». В отличие от Ф. де Соссюра, который не находил в речи ничего, кроме суммы частных случаев и считал индивидуальный модус малоинтересным или недоступным для наблюдения, М.М. Бахтин настаивает на том, что «говорящая личность, взятая, так сказать, изнутри, оказывается всецело продуктом социальных взаимоотношений. Не только внешнее выражение, но и внутреннее переживание ее является социальной территорией» [Бахтин, 1998: 385]. Поэтому говорящий ориентируется в гораздо большей степени, чем принято думать, вовне, в мир социальный, из которого он, по мысли Бахтина, получает в артикулированном виде даже собственные психические переживания. Это согласуется и с определением речи Л.С. Выготским как «социального механизма поведения»: «...человек не только связан с окружающей средой тысячами интимнейших связей – он сам является ее продуктом, его сущность – в сущности окружающей его обстановки» [Выготский, 1996: 130].

Реальную среду говорящего составляет хаотическое, ограничиваемое и организуемое только средой, сосуществование стихийных речевых явлений и «готовых уже» форм в виде текстов, грамматик и т.п. В процессе развития, связанного с развитием речи (Л.С. Выготский) и одновременно с развитием социальной

ориентированности (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский), – говорящий «научается» упорядочивать этот хаос в той мере и степени, в какой он «овладел» именно речью. «Степень осознанности, отчетливости, оформленности переживания прямо пропорциональна его социальной ориентированности» [Бахтин, 1998: 382]. Притом свобода выражения, как и вообще структура выражения, целиком и полностью обусловлены социально: «Во влиянии на человека заключена законность языка и его форм, в воздействии человека – принцип свободы, потому что в человеке может зародиться то, чему никакой разум не найдет причины в предшествующих обстоятельствах» [Потебня, 1913: 29]. Под свободой здесь понимается момент индивидуального творчества, непредсказуемости речи.

Такому пониманию, как представляется, противоречит положение о том, что сама система языка с взаимозависимостью ее единиц и норма накладывают весьма значительные ограничения на «языковую свободу» [Мурзин, Штерн, 1913: 39]. Исходя из идеи становления языка, трудно поставить в какое-либо отношение конкретного говорящего и абстрактную систему языка: «субъективное сознание говорящего работает с языком вовсе не как с системой нормативно тождественных форм», «язык движется вместе с потоком и неотделим от него. Он, собственно, не передается, он длится как непрерывный процесс становления. Индивиды вовсе не получают готового языка, они вступают в этот поток речевого общения, вернее, сознание только в этом потоке и осуществляется впервые» [Бахтин, 1998: 361].

Но в таком случае свобода говорящего, попавшего в этот поток, не будучи ограничена «законами языка» – есть свобода мнимая, свобода дать поглотить себя потоку и стихиям, тогда как реальная свобода означает свободное и творческое пользование и нормой и правилами, как вполне осознанное, так и вне специального их осознания. Ограничения, таким образом, накладываются именно на

стихию, на хаос внешнего речевого потока и хаос внутренней речи. Поэтому можно сказать, что, будучи усвоены в процессе социального взаимодействия, система и норма не только не ограничивают свободу говорящего, но, напротив, в той мере дают «свободу», в какой обеспечивают упорядочение, преодоление всегда наличного речевого хаоса.

Говорящий свободен в той мере, в какой он способен выразить необходимое именно для данной ситуации содержание адекватными средствами, говорящий ориентируется вовне, на собеседника и ситуацию, и вовнутрь – на собственное произносимое высказывание, но совершенно не ориентируется в момент речи на правила и нормы языка. Равно как не ориентируется на них и слушающий, поскольку понимание в собственном смысле, согласно М.М. Бахтину, есть «ориентация в данном контексте и в данной ситуации, ориентация в становлении, а не ориентация в каком-то неподвижном пребывании... именно такое понимание в собственном смысле, понимание становления лежит в основе ответа, т.е. в основе речевого взаимодействия. Между пониманием и ответом вообще нельзя провести резкой границы. Всякое понимание отвечает, т.е. переводит понимаемое в новый контекст, в возможный контекст ответа» [Бахтин, 1998: 363]. Общим для говорящего и слушающего является ориентация в данном социальном контексте и в данной социальной ситуации, но и сама ориентация развивается вместе с ситуацией речи и потому также становится. Ориентация как основа речевого высказывания выводит нас на следующее взаимодействие:

Деятельность ↔ поведение. По-видимому, в основе любого взаимодействия человека с внешним миром, будь то физический или социальный мир, должен лежать один и тот же базовый механизм, в общем виде обеспечивающий все взаимодействия организма со средой. Наиболее адекватным в этом смысле представляется блестяще

описанный в свое время П.К. Анохиным механизм обратной связи: «...ни одно действие организма вовне невозможно без предварительного сопоставления многочисленных внутренних и внешних сигнализаций..., т.е. без афферентного синтеза. Организм ежеминутно и самостоятельно решает вопрос, что делать..., причем решает... динамически, при всякой новой ситуации через стадию афферентного синтеза новых внешних воздействий» [Анохин, 1980: 146]. Кроме того, при выполнении деятельности «организм... должен сам получить афферентные сигналы об успешности или неуспешности всего акта в целом, т.е. должно произойти то обязательное следствие всякого акта..., которое мы в свое время назвали «санкционирующей афферентацией» [Там же: 87]¹.

В общем виде каждое действие осуществляется в несколько фаз: афферентный синтез (ориентировка), действие, санкционирующая афферентация (контроль и оценка). Правда, фазы эти условны, т.к. «новая ситуация», обуславливающая новый афферентный синтез, может возникнуть в любой момент.

Можно предположить, что речемыслительная функция, будучи значительно сложнее других функций организма, интегрируя и опосредуя многие другие функции, представляет собой чрезвычайно сложный многофункциональный и тонкий аппарат с обратной связью. В процессе становления речи эти выделенные фазы отнюдь не чередуются

¹ П.К. Анохин первым сформулировал кажущееся в данном контексте чрезвычайно важным положение: «Исторически так сложилось, что вопрос о целесообразности ответной деятельности решал сам экспериментатор, оставляя в стороне тот факт, что она является результатом каких-то особенных физиологических механизмов целостной деятельности животного, что само животное должно каким-то образом оценить степень целесообразности произведенных действий. Этот пробел в рефлекторной теории мы закрыли, показав, что организм непрерывно производит оценку успешности и, следовательно, целесообразности производимых им действий при помощи санкционирующей афферентации» [Анохин, 1980: 88]. Добавим, что эти идеи Анохина по каким-то причинам не получили должного развития, и до сих пор можно наблюдать, как по-разному, но в большинстве случаев – упущенно, – понимается «обратная связь».

«механически»: даже самый процесс выбора (подбора) отдельного слова может потребовать отдельного цикла, – скорее, они пересекаются, накладываются друг на друга, лишь иногда позволяя себя обнаружить, что объясняется как функциональной сложностью механизмов речи, так и обратным влиянием уже произнесенной речи на последующую речь.

Основным и ведущим моментом является при этом не столько ориентировка как подготовительный этап, сколько интегральная ориентация говорящего в ситуации. «Мышление...*организует наше приспособление к миру в особенно сложных ситуациях*,... регулирует наше отношение к реальности...» [Выготский, Лурия, 1993: 138], но проблема в том, что «сложность» или «простота» ситуации никак не заданы априори, сложность может возникнуть в любой момент речи, это характеристики становления самой ситуации, а не отношения к ней наблюдателя. Можно принять в этой связи, что спонтанная речь регулирует в целом привычное для данного говорящего отношение к миру, одновременно организуя приспособление этого отношения к наличной ситуации, т.е. если речь и является деятельностью, то осуществляется она как ориентирующее и ориентирующееся поведение, становящееся в каждый момент времени.

В применении к языку и сознанию механизм обратной связи есть явление, называемое часто рефлексией. Если воспользоваться термином А.А. Потебни: «...рефлексия, т.е. преломление силы, действующей извне внутри организма...» [Потебня, 1913: 65], – то это «преломление» происходит как во внешнем взаимодействии («внешние сигнализации» по Анохину), так и во внутреннем («внутренние сигнализации»). В первом случае рефлексия составляет основу ориентации говорящего в окружающем мире и в ситуации, во втором – в процессе становления мысли в речи, – основу саморефлексии. «Отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а

процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно – от слова к мысли [Выготский, 1996: 306]. ...Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется...», что возможно только в силу «противоположной направленности процессов развития «смысловой и звуковой стороны речи» [Там же].

Практически ту же мысль, в несколько иной форме, находим у М.М. Бахтина: «Переживание с самого начала установлено на вполне актуализованное внешнее выражение ... Осуществленное выражение, в свою очередь, оказывает могущественное обратное влияние на переживание: оно начинает связывать внутреннюю жизнь, давая ей более определенное и устойчивое выражение. Это обратное влияние оформленного и устойчивого выражения на переживание (т.е. внутреннее выражение) имеет громадное значение и всегда должно учитываться» [Бахтин, 1998: 386].

Поскольку внешняя ситуация, внутреннее состояние, произносимая речь, – все пребывает в неустойчивом, подвижном состоянии, да и самый «смысл слова...оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости» [Выготский, 1996: 347], то мы имеем чрезвычайно сложный по своей структуре динамический процесс. И поскольку этот процесс развивается к тому же в реальном однонаправленном времени, то конкретная речь в известном смысле оказывается непредсказуемой не только для слушателя/наблюдателя, но и для самого говорящего.

Мы полагаем, что конкретная речь – есть необратимый процесс становления, но лингвистика, как и многие другие науки, никогда не ставила своей задачей «становление», а тем более – «необратимость». К становлению речи вплотную приблизились, каждый со своей стороны, Л.С. Выготский и М.М. Бахтин. Что касается необратимости, то она связана со временем и неустойчивостью (И. Пригожин), лишь сравнительно недавно получившими объективный смысл в

естествознании. Вполне вероятно, что под «линейностью» Ф. де Соссюр понимал именно необратимость во времени, т.е. «стрелу времени» И. Пригожина, но в эпоху Соссюра было еще неизвестно, что необратимые процессы в неустойчивых системах могут принимать различные формы и иметь самые причудливые траектории, но не могут описываться простой линией.

Неподготовленная речь, которую скорее можно назвать «стихийной», чем «спонтанной», лучше всего и наглядней, чем, например, речь подготовленная, демонстрирует самый процесс становления. Она есть непосредственная «объективация» становящейся мысли и, соответственно, «объективация» процесса преодоления стихий. Действительной реальностью языка-речи является *«...социальное событие речевого взаимодействия, осуществляемое высказыванием...»* [Бахтин, 1998: 391], а «реальными единицами потока языка-речи являются высказывания» [Там же: 392]. Поэтому для исследования становления индивидуальной речи в ее «социальном контексте» наиболее подходящим нам представляется понятие «социолект», успешно применяемое и разрабатываемое, в частности, в работах Т.И. Ерофеевой, в качестве «основного конструкта при описании городской речи» [Ерофеева и др., 2000: 16]. Для наших задач подход от социолекта важен еще и потому, что позволяет организовать материал исключительно «извне», т.е. безо всякого ущерба для самого материала.

Анализ имеющегося корпуса из 48 текстов [Ерофеева и др., 2000], а также создание и анализ «симметричной» по социальным стратам выборки текстов городской речи г. Москвы позволил обнаружить, что все исследуемые «тексты» обладают по меньшей мере двумя общими свойствами. Эти свойства следующие: 1) наличие «бессмысленных», или «чисто строительных» единиц (10 – 15%) и 2) значительное (до 50%) число самых разнообразных повторов (лексических, синтаксических, структурных). Поскольку

эти два свойства достаточно стабильны, можно предположить, что они не могут быть случайными, а являются, если следовать мысли Л.С. Выготского, «способом и характером» функционирования речи, и, следовательно, маркерами того, что есть речь и как она устроена.

Мы предположили, что источник происхождения мысли-речи, который у Выготского сравнивается с облаком, проливающимся дождем слов, равно как бессознательное в мыслительной деятельности, «бессвязный хаос слов и правил» Гумбольдта, речевой поток и «стихия неупорядоченной и незафиксированной внутренней и внешней речи» М.М. Бахтина, – все это, в сущности, попытки ухватить и определить стихию, текучий и подвижный речевой хаос. Это не абсолютный хаос наподобие шума, а хаос, так сказать, членораздельный, включающий в себя неупорядоченное движение и сосуществование речевых единиц разной сложности, которые при определенных условиях могут упорядочиваться и структурироваться.

Такого рода хаос «соответствует промежуточной ситуации между чистым случаем и избыточным порядком» [Пригожин, Стенгерс, 2000: 2] и называется «диссипативным хаосом». Термин был введен И. Пригожиным для исследования неустойчивых динамических систем. То есть хаос мозговой активности², обусловленный постоянным взаимодействием с окружающей средой, пребывающей в столь же хаотическом виде, упраздняется посредством слова, которое организует, упорядочивает эту

² И. Пригожин приводит данные измерений электрической активности мозга, согласно которым «...в стадии глубокого сна обнаруживается детерминистический хаос» (т.е. имеющий несколько независимых переменных), в состоянии бодрствования «мы имеем дело с истинной случайностью. Ничего удивительного в этом нет. Когда мозг взаимодействует с внешней средой, церебральная активность вряд ли может соответствовать динамически самогенерирующей системе»; в то же время «эпилепсия отнюдь не приводит к хаотическим энцефалограммам. Наоборот, энцефалограммы больных эпилепсией чрезмерно "регулярны". В определенном смысле можно утверждать, что "умственный порядок" патологичен» [Пригожин, Стенгерс, 2000: 78].

активность, направляет ее, но которое может одновременно создавать следующие зоны неустойчивости. Под названием «диссипативные структуры» принято понимать организованное поведение, которое возникает при необратимом взаимодействии с внешним миром, «...знаменуя поразительную взаимосвязь двух противоположных аспектов: диссипации, обусловленной порождающей энтропией активностью, и порядка, нарушаемого, согласно традиционным представлениям, этой самой диссипацией» [Там же: 53]. Речь, следовательно, постоянно находится под давлением хаотической активности, идущей как извне, так и изнутри, и организована – упорядочена может быть в той мере, в какой ей удастся организовать – упорядочить хаос, следы которого, тем не менее, всегда присутствуют в любой устной речи. Можно указать на следующие существенные моменты, которые позволяют рассматривать неподготовленную речь как «диссипативную структуру»:

1) Речь относится, вне всякого сомнения, к реальному миру, а «реальный мир управляется не детерминистическими законами, равно как и не абсолютной случайностью. В промежуточном описании физические законы приводят к новой форме познаваемости, выражаемой несводимыми вероятностными представлениями», которые «оперируют с возможностью событий, но не сводят реальное индивидуальное событие к выводимому, предсказуемому следствию» [Пригожин, Стенгерс, 2000: 224]. В этом смысле поиски системы языка как предзаданной говорящему и пребывающей либо извне, либо «изнутри» его сознания только уведут от реальности.

2) Согласно Пригожину, «одна и та же система в зависимости от обстоятельств обнаруживает предсказуемое или хаотическое поведение. Что же касается живых систем, то они полностью используют это разнообразие» [Там же: 78]; в данном случае речь идет о «живой», становящейся системе, называемой в другом контексте также «структурой»,

поведение которой как раз и описывается; в нашем случае это конкретное речевое высказывание. Даже спонтанная речь в каких-то ситуациях может оказаться предсказуемой, а подготовленная речь может при некоторых условиях «сбиться с курса».

3) Так называемые «ситуации кризиса», когда «бессознательные процессы» попадают в поле внимания сознания и осознаются, или задержки и торможения («заторможенное выражение», по Бахтину), – словом, моменты, соответствующие, вероятно, «афферент-ному синтезу», можно рассматривать как «точки бифуркации». Они означают переход из состояния равновесия (молчания) в состояние неравновесия (речи), – тогда «бессмысленные» в традиционном смысле элементы речи получают свой объективный смысл: «В точках бифуркации, т.е. в критических пороговых точках, поведение системы становится неустойчивым и может эволюционировать к нескольким альтернативам...» [Там же: 61].

4) Рассмотренное выше понятие «языковой свободы», ограничиваемой системой языка с взаимозависимостью ее единиц и нормой, согласуется с утверждением о том, что «...сильно неравновесные связи существенно ограничивают разнообразие этого поведения по сравнению с априорной равновероятностью всех возможных режимов», с той оговоркой, что ограничивается абсолютная свобода, т.е. хаос, а вовсе не языковая свобода реального говорящего.

5) Согласно И. Пригожину, «для того чтобы хаос мог играть какую-то роль в «генезисе» информации, необходим механизм, позволяющий хаотической активности оставлять по себе «память» [Там же: 82]. Поскольку речь, отзвучав, исчезает; то можно, за неимением пока других данных, считать «памятью» все повторяющиеся единицы, в физическом смысле являющиеся флуктуациями.

6) «Понятие аттрактора», т.е. конечного состояния или хода эволюции системы»

[Там же: 65] очень близко по смыслу понятию «темы» у М.М. Бахтина: «Тема – сложная динамическая система знаков, пытающаяся быть адекватной данному моменту становления. Тема – реакция становящегося сознания на становление бытия» [Бахтин, 1998: 397].

Рассмотрим в качестве примера «текст» зафиксированной неподготовленной речи, тема которого «работа» была дана информанту непосредственно в момент начала записи. Если мы воспользуемся приведенными выше характеристиками и выделим в тексте: скобками – «точки бифуркации», или «знаки препинания мысли», причем, по разной степени «препинания», условно различим их как «точки» (римские цифры) и «запяты» (арабские цифры); жирным шрифтом – все повторяющиеся лексические единицы (даже повторившиеся всего дважды), подчеркиванием – структурные повторы, включая повторы целых конструкций, – тогда текст, из которого не изъято ни одного звука, примет более структурированный и удобный для зрительного восприятия вид (нумерация добавлена в технических целях дальнейшего описания):

I (Ну) пр работу...рассказ про работу/ даже не знаю [ш]то рассказать вам про работу работа вещь ску[ш]ная это тебе не вдохновенный труд коне[ш]но/

1 (вот) бывает работа конечно и повеселей/ бывает поскучнее

II (ну) заниматься организацией учебного процесса

1 (в принципе) коне[ш]но интересно/ если тебе не мешают товарищи из министерства собственные

2 (тц) бюрократические элементы которые

исполняют волю уже неизвестно кого/

III (вот ну) и студенты/ бывает радуют бывает не радуют

1 (э) вообще-то говоря, без студентов ску[ш]но/особенно когда/ в каникулы/ идешь

2 (вот так вот) по факультету и нико[в]ошеньки нету/ никто не мечется между аудиторий вылупивши глазньки-то/ преподавателей не ищет ничего от

тебя не хочет и занимаешься только подготовкой к очередному завитку этого самого прелестного учебного процесса/

IV (ну) (ь) (вот/ ну) .то обязанности у нас обширные должностные/ есть должностные инструкции предусматривающие пункты а-б-в-г-д-е-ё-ж-з за которые соответственно идет оплата но естественно как и положено включаешься в любое предложенное тебе дело/ даже если и не предлагают то ты видишь [ш]то

1 это (вот) надо делать/ а больше

2 (вот так вот) окрест себя поглядев видишь [ш]то и некому ай

3 (ну и) делаешь сам/

V (тц) (вот) например организация включает [вздох] в себя обеспечение

1 (там) материально - техническое/ подготовка аудиторий лингафонного кабинета/

2 (я не знаю) оборудование приобретение каких-то учебных материалов/ но заканчивается вернее начинается все это банально /найти уборщицу которая уберёт всю эту территорию

3 (вот) за предложенную/ сумму/ потом начинается

4 (значит) пробежка с

5 (допустим) техникой/[ш]то те(бе) отремонтировали

6 (вот эти вот) /штучки/

7 (вот)/ потом приходят радостные студенты/ радостно надевают наушники например в лингафонном кабинете совершенно не по делу/ плюс заодно поменяют гнёзда штекера так с гнёздами/ и в результате лингафонный кабинет не работает/ бежит к тебе преподаватель с криком ах у меня оно не работает спрашиваешь/ руками не пробовали/ пробовали/ не получается/ приходишь начинаешь своими

8 (значит) перстами тыкать во все кнопки

9 (ь) вроде как(себе) начинает даже работать/ приятно/ дети улыбаются /процесс пошёл/ (вот)

VI (ну вот э нда) / это тебе коне[ш]но не цветочки сажать/

1 (а так вот) бывает с ужасом подумаешь [ш]то на перспективу

2 (вот эти вот) цветочки как вырастут/ это ж все люди/ ещё неизвестно че[в]о из них на самом-то деле получится/ и как жизнь-то повернёт

3 (ъ)(вот) и подумаешь а нужна твоя работа или не нужна твоя работа/ даже не знаю больше че[в]о вам сказать про свою прелестную работу Елена Юрьевна/ правда не знаю.

Комментарий:

1) «Текст» приобрел структуру. Получилось 6 «больших» структурных единств, начинающихся с больших «точек бифуркации», выраженных формой *ну* или комплексом с ее участием. Здесь уместно сослаться на М.М. Бахтина, который полагал, что «в основе распада речи на части» (на абзацы в письменной речи) лежит ощущение говорящим слушателя (читателя) и его возможных реакций. «Если б мы глубже вникали в языковую сущность абзацев, то убедились бы, что они в некоторых существенных чертах аналогичны репликам диалога. Это – как бы *ослабленный и вошедший внутрь монологического высказывания диалог*. Чем слабее это ощущение слушателя и учет его возможных реакций, тем более нерасчлененной, в смысле абзацев, будет наша речь» [Бахтин, 1998: 406]. Чтобы не использовать термин «абзац», назовем это «вариацией темы».

2) Каждая из вариаций распадается на несколько «малых» конструкций, вводимых более разнообразными элементами, «запятыми речи»: *вот, в принципе, допустим, значит, э, тц*, или их сочетаниями. Самая продолжительная вариация V, т.е. самая длительная речь без «препинания мысли», образовалась, по-видимому, за счет конструкции 7, представляющей собой нарратив (в сущности, введенный в самом начале вариации словом «например», но развитие получивший не сразу, а как бы постепенно), который развивается благодаря соответствующим операторам: «потом», «плюс заодно», «в результате», и поэтому не «спотыкается»; но подготовка к

собственно нарративу (конструкции 1-6) как раз оказывается чересчур затрудненной.

3) «Зоны неустойчивости» в виде повторяющихся единиц (составляющие около 65% текста) перемежаются с не повторяющимися, «сингулярными» единицами (около 35%) – т.е. предельной неустойчивостью. Сингулярные единицы являют собой, так сказать, чистый случай, их появление невозможно ни предвидеть, ни вычислить. Данное обстоятельство, в добавление к неустойчивости всего высказывания, служит дополнительным объяснением затрудненности системного (традиционного) описания речи, тогда как описание посредством несводимых вероятностей (И. Пригожин) вполне применимо к такого рода структурам.

4) Поскольку мы имеем дело с языком, то аттрактором (темой), который «притягивает», «стягивает» смысл, может быть как отдельное слово, так и целая конструкция. Но и весь «ход эволюции» речи может называться аттрактором. Самым частотным, особенно в начале, остается слово «работа», т.е. внешний аттрактор (заданная тема) переходит в аттрактор «внутренний» (собственную тему речи); такой непосредственный переход, заметим, свойствен далеко не всем «высказываниям», но в общем виде это всегда согласуется с мыслью Бахтина: «*Организующий центр всякого высказывания, всякого выражения – не внутри, а вовне: в социальной среде*» [Бахтин, 1998: 389]. С опорой на повторяющиеся единицы можно проследить «развитие», или развертывание этого аттрактора (темы) «работа», и обнаружить в некотором приближении развитие мысли говорящего:

I – работу – рассказ про работу – даже не знаю что рассказать вам про работу – это тебе не – работа – скучная – бывает работа – бывает поскучнее –

II – заниматься организацией учебного процесса –

III – студенты – бывает радуют – бывает не радуют – подготовкой – прелестного учебного процесса –

IV – включаешься – предложенное тебе дело – не предлагают – видишь – делать – видишь – делаешь –

V – подготовка аудиторий лингафонного кабинета – начинается – потом начинается – потом приходят радостные студенты – радостно – в лингафонном кабинете – лингафонный кабинет не работает – не работает – не получается – приходишь – начинаешь – начинает работать –

VI – это тебе коне[ш]но не цветочки – бывает подумаешь – цветочки – получится – подумаешь – нужна твоя работа – не нужна твоя работа – не знаю че[в]о вам сказать про свою прелестную работу – не знаю.

5) Можно выделить флуктуации в собственном смысле, т.е. колебания, – простые: *бывает, скучно, студенты, должностные, лингафонный кабинет, радостные, подумаешь*; и более сложные флуктуации корреляций: *бывает радуют – бывает не радуют; видишь делать-видишь делаешь; работает – не работает; нужна твоя работа – не нужна твоя работа*. Все эти флуктуации сближены в речи (возможно, имеет место явление резонанса), и в общем движении речи роль играют не столько по отдельности, сколько в корреляции (подобие формы, иногда только внешней, звуковой) между собой, причем вариативность, например, формы *бывает*, участвующей сразу в трех корреляциях: *бывает повеселей – бывает поскучнее, бывает радуют – бывает не радуют; бывает подумаешь*, – заметно усиливает, как представляется, действие каждой из этих корреляций.

б) Чем сложнее структура повтора, тем большую «дистанцию» он охватывает, тем дольше длится его действие. Именно «дальнодействующие корреляции» (И. Пригожин) организуют систему в большей степени: ср. в начале речи: *даже не знаю что рассказать вам про работу*, почти сразу за этим: *это тебе не вдохновенный труд*; в завершение речи – в обратной последовательности: *это тебе не*

цветочки сажать, не знаю че[в]о вам сказать про свою прелестную работу.

7) Личное местоимение *ты* и множество глагольных форм 2-го лица (в отношении самого говорящего) характеризуют, по-видимому, высокую степень социализации (социальной ориентированности) и ответственности говорящего. В то же время присутствие одной и той же модели противопоставления с использованием частицы *не* (так сказать, колебания в чистом виде) и обилие отрицательных форм (напр., 3 раза *не знаю*) свидетельствуют о повышенной рефлексии, даже неуверенности в себе. Впрочем, последнее отчасти смягчено иронией: ср., например, метафору *цветочки (студенты)*, или неожиданный эпитет *прелестный* по отношению к *работе* и к *учебному процессу*. Кроме того, более очевидная при подобном подходе структура речи выявляет тот факт, что нет ни одного сколько-нибудь нейтрального выражения, каждый фрагмент речи – оценочен. Причем оценка вплетена в ткань речи различными, иногда едва уловимыми, маркерами: *даже, больше, ж*, частица *–то* и пр.. Но и самый выбор таких, например, слов, как *вдохновенный труд, вещь, бюрократические элементы, глазоньки, перстами, дети* (о студентах) не может считаться нейтральным. Взятые вместе подобные формы подтверждают тезис М.М. Бахтина: «Каждое высказывание есть прежде всего *оценивающая ориентация*» [Бахтин, 1998: 402]. Такого рода «тотальная» оценочность может служить еще одним объяснением необычайной затрудненности, если не невозможности, какого-либо «объективного» подхода к речи, изначально не призванного воспринимать «субъективную» оценку.

Не претендуя на сколько-нибудь исчерпывающее описание, мы попытались в настоящей статье показать возможность изменения «направления лингвистического взгляда» на устную неподготовленную речь, с тем чтобы в фокусе оказалась сама речь в ее становлении. Представляется, что понимание речи как неустойчивой динамической структуры, и соот-

ветственно, в физическом смысле структуры диссипативной, может оказаться весьма плодотворным, поскольку, – при условии дополнительной разработки отдельных процедур описания, – существенно расширяет горизонты исследования речи.

В завершение, возвращаясь к эпиграфу, можно было бы добавить к метафорам Борхеса еще одну: *время – это речь, произносимая мной; но я сам речь.*

Литература:

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: «Наука», 1980. – 197 с.
2. Бахтин М.М. Тетралогия. – М.: «Лабиринт», 1998. – 608 с.
3. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: Структура и динамика – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 320 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: «Лабиринт», 1996. – 416 с.
5. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: «Педагогика-Пресс», 1993. – 224 с.
6. Ерофеева Т.И., Ерофеева Е.В., Грачева И.И. Городские социолекты: Пермская городская речь: звучащая хрестоматия. – Пермь; Бохум: «ФФФ», 2000. – 173 с.
7. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. Ин-т рус.яз. АН СССР. – М.: «Наука», 1981. – 276 с.
8. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. – М.: «Едиториал УРСС», 2003. – 400 с.
9. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания – М.: «КомКнига», 2005. – 312 с.
10. Мишланов В.А. Семантика и структура русского сложного предложения в свете динамического синтаксиса. – Пермь: ПГУ, 1996. – 268 с.
11. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 172 с.
12. Потебня А.А. Мысль и язык. – Харьков, 1913. – 225 с.
13. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени. – М.: «Эдиториал УРСС», 2000. – 240 с.
14. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 296 с.
15. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. – М.: «Прогресс», 2001. – 280 с.

УДК 81'25+81'23

А.Ю. Наугольных

ПАРАДОКСЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ

Смысловое восприятие, осмысление, понимание, перевод, речевая деятельность, целеполагание, информация, информационное ожидание, фоновые знания, когнитивный процесс.

В настоящей статье акцентируется внимание на особенностях детерминации процессов восприятия и понимания информации текста параметрами коммуникативно-посреднической функции переводчика. В качестве субъектов понимания рассматриваются два типа переводчиков: «филологи» и «инженеры». Анализируются наиболее существенные характеристики динамики понимания для каждого типа и фундаментальные основания специфики переводческого понимания.

Интерес к проблеме понимания, вероятно, будет сохраняться, пока существует и развивается хотя бы одна наука, изучающая взаимодействие человека с окружающей средой. Особую важность вопросы, связанные с пониманием информации, приобретают в дисциплинах, с той или иной позиции рассматривающих межличностную и межкультурную коммуникацию.

В предложенной работе делается акцент на понимании в контексте деятельности переводчика. Предварить основное изложение мы хотели бы следующими тезисами. Говорить о специфике переводческого понимания становится уместно с того момента, когда сам перевод начинает рассматриваться в качестве самостоятельного сложного вида речевой деятельности (И.А. Зимняя, Т.С. Серова, В.Н. Комиссаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пасов, Т.А. Казакова, А.Н. Крюков, А.Ф. Ширяев, Н.Л. Галеева). В самом деле, даже на уровне здравого смысла очевидно, что процессы понимания не могут протекать полностью идентично в рецептивных видах речевой деятельности (РД) чтения и слушания. Значит, и понимание в контексте сложной РД перевода должно иметь свои отличительные черты, детерминированные как структурой целеполагания данной РД, так и фундаментальными онтологическими параметрами перевода как такового. Подробнее об этом пойдет речь ниже, сейчас же нам требуется ограничить выбранный объект анализа, поскольку понимание, равно как и перевод, являются чрезмерно сложными феноменами, говорить о которых «вообще», учитывая современное направление развития гуманитарных наук, представляется неправомерным.

Первое такое ограничение связано с видами перевода и характером переводимых материалов. Условимся под переводом понимать далее только *письменный перевод специальных текстов научно-технического характера, выполняемый в контексте информационного сопровождения деятельности предприятия*. Объектами переводческой деятельности,

следовательно, служат тексты, ориентированные на ограниченный круг специалистов, нуждающихся в переводе по сугубо профессиональным причинам.

Второе ограничение налагается на профессиональный профиль переводчика: принимается, что указанным переводом занимаются две группы специалистов, которых можно именовать, как это нередко делается, «переводчиками-филологами» и «переводчиками-инженерами». Далее по тексту переводчики соответствующих типов будут сокращенно обозначаться как П(ф) и П(и). Уточним, какое содержание вкладывается нами в данные номинации:

П(ф) – переводчик, имеющий лингвистическое или собственно переводческое образование, но не обладающий обширными знаниями в сферах, с которыми предметно связаны переводимые материалы (например, преподаватель иностранного языка или перевода, выпускник кафедры иностранных языков).

П(и) – специалист, не имеющий филологического образования, но обладающий достаточно высоким уровнем специальных знаний в своей профессиональной области (например, штатный сотрудник службы информационного сопровождения на предприятии, работник переводческого бюро).

Уточним, что переводчики обоих типов владеют иностранным языком на достаточно высоком уровне, хотя последний априори выше у П(ф). Данные типы не являются продуктом воображения, они отражают две принципиально разные категории специалистов, которые в современных условиях с разной степенью частотности выполняют переводческие заказы. Мы считаем анализ такой оппозиции необходимым, поскольку, как известно, протекание понимания строго зависит от наличного когнитивного статуса субъекта. Все дело в том, что с точки зрения переводческой деятельности «у инженеров и филологов разные стартовые условия» [Климзо, 2006: 376]. Разность этих «стартовых условий» и приводит к тем эффектам, которые мы посчитали возможным именовать «парадоксами переводческого понимания».

Исходным моментом, точкой отсчета при изучении любых вопросов, связанных с пониманием, выступает объем прошлого опыта субъекта, точнее – его глобальная информационная система. Сам смысл читаемого есть «психическое отображение сегмента реальности, образуемое в сознании индивида в результате взаимодействия текста с фоновыми знаниями индивида» [Черняховская, 1983: 117]. Именно этот аспект создает большую пропасть между П(ф) и П(и) в плане потенциальной возможности извлечения смысла из иноязычного оригинала.

В то же время посредническая функция переводчика предъявляет особые требования к уровню понимания оригинала. В этой внешней заданности параметров понимания нам видится фундаментальная особенность понимания, которая онтологически присуща любому переводческому акту (и релевантна для переводчиков обоих типов). Выдающийся теоретик и практик перевода В.Н. Комиссаров писал об этом так: «Переводчик вынужден понимать переводимый текст более глубоко, чем это обычно делает “нормальный” читатель, для которого язык оригинала является родным. Такая дополнительная глубина понимания связана с необходимостью, во-первых, делать окончательные выводы о содержании текста и, во-вторых, учитывать требования языка перевода» [Комиссаров, 2000: 156].

Это становится еще более очевидным, если включить в поле внимания структуру целеполагания переводческой деятельности [Серова, 2001: 7]. *Целью-задачей* профессионального переводчика следует признать осмысление-понимание информации источника и ее передачу в таком качестве, при котором исходное сообщение воспринималось бы адресатом перевода в качестве исходящего непосредственно от автора («вне вмешательства» переводчика). Тогда *целью-результатом* переводческой деятельности становится адекватная коммуникативная реакция реципиента в виде понимания полученного текста и последующего ответного вербального или невербального действия.

Единая структура целеполагания, тем не менее, на практике у П(ф) и П(и) будет реализована по-разному. Различные «стартовые условия» детерминируют специфику объекта смыслового восприятия. Если предзаданная целевая установка реализуется у П(и) с первых строк и далее на всем протяжении оригинала маршрутизирует внимание переводчика, а механизм вероятностного прогнозирования оптимизирует динамику осмысления, то П(ф) оказывается в менее благоприятных условиях. «Общее прогнозирование, осуществляемое на уровне текста, – пишет И.Н. Горелов, – это некоторое информационное ожидание, возникающее на базе контекста общения и пресуппозиции» [Горелов, 1986: 151]. В силу меньшего объема пресуппозиций, подобное прогнозирование оказывается для П(ф) затруднительным. Понимание П(ф) мы бы назвали относительно «блуждающим», «безвекторным» – относительно, потому что структура текста оригинала в любом случае в той или иной мере детерминирует восприятие: «Если рассматривать понимание как процесс, то оно сведется к некоторым операциям с выражениями текста, осуществляемым по его собственным правилам» [Крымский, 1982: 28], и «текст всегда фиксирует структуру понимания» [Там же: 29]. Однако помимо ограниченного набора внутритекстовых ориентиров иных опор у П(ф) остается немного, даже статус ключевых слов может оказаться не идентифицирован. С этих позиций П(ф) свойственно то, что именуется явлением *фасцикации* – «заороженности канонизированными значениями и отношениями оригинала **на уровне слов**» [Марчук, 1985: 57]. Примечательно, что для П(ф) параллельный оригиналу текст, написанный на родном для него языке, вызывал бы трудности того же порядка.

Таким образом, в случае П(ф) семантика оригинала скорее взаимодействует с тем блоком, который именуется «здоровым смыслом», поскольку коррелирующей информационной основы у данного субъекта просто нет. Поэтому при выполнении сокращенных видов перевода, когда прини-

мается решение о компрессии информации, П(ф) всегда рискует сделать ложный вывод о важности того или иного фрагмента, а значит, допустить избыточные повторы и/или оставить часть инварианта без внимания.

В РД чтения, не связанной с решением переводческих задач, понимается «не столько то, “что дано”, сколько то, “что нужно” понять» [Гусев, 1985: 137]. «То, что нужно» определяется границами информационного дефицита субъекта восприятия. В условиях полного письменного перевода границы информационного дефицита размыты, более того, этот дефицит вообще принадлежит другому субъекту, информационные потребности которого обслуживает переводчик. Это значит, что деятельность П(ф) протекает в условиях большой неопределенности, но прежде чем станет возможным понимать «то, что нужно», требуется понять «все возможное»: «Вычленение доминирующей информации можно начинать только после отчетливого понимания содержания каждого предложения» [Миньяр-Белоручев, 1996: 145].

В этом и заключается один из парадоксов переводческого понимания: *навязанные извне уровень понимания и качество перевода вступают в конфликт с когнитивным потенциалом переводчика, следствием чего является неверный вывод о содержании инварианта.*

Возникающий конфликт может быть разрешен или хотя бы ослаблен с помощью особых стратегий работы с оригиналом. Обратим внимание на тезис, высказанный В.К. Нишановым: «Представляется принципиально необходимым различать понимание текста, в котором зафиксированы некоторые мысли, и понимание мыслей (знания), зафиксированных в тексте» [Нишанов, 1990: 107]. Такое различие, по видимому, вполне обоснованно, поскольку оно проводится и в самой теории перевода: «Понимая текст, переводчик усваивает не столько саму мысль, сколько формулу мысли, ее дискретное представление, информацию о ней» [Казакова, 1988: 10]. Тогда можно сказать, что у П(ф) проис-

ходит как бы перенос когнитивных усилий с отчетливого понимания и оценки воспринимаемой информации на поиск наиболее адекватных способов ее передачи, для чего привлекается необходимый инструментарий лингвистического анализа оригинала.

Такое *перераспределение части внимания с самой мысли на способы ее оформления* и поиск вариантов сохранения выбранного способа средствами другого языка также следует считать достаточно парадоксальным, если ориентироваться на классическую трактовку грамматики как «трамплина» в сферу мысли (по Н.И. Жинкину). Другой знаменитый психолог писал: «Форма не имеет самодовлеющей ценности, она обычно важна лишь как признак для опознания предмета в его значении» [Рубинштейн, 2005: 234].

Нетрудно заметить, что подобная трактовка «не работает», если принимать в расчет требования, предъявляемые к качеству письменного перевода. Специфика творчества переводчика в том, что он «уже имеет перед собой строго словесно выраженную модель исходного замысла, которая в известных пределах ограничивает его собственное творчество и вместе с тем ставит перед ним исключительные по сложности творческие задачи» [Казакова, 1988: 39]. Восприятие оригинала в единстве его формально-содержательных характеристик является ключевым условием адекватного перевода. Можно высказать гипотезу, что распараллеливание объекта понимания результирует в формировании особых оперативных единиц восприятия, которые уникальны для РД перевода. Информационный состав таких единиц будет непременно включать сведения о формальных особенностях изложения (например, выделительных конструкциях, эллипсисе, инвертировании групп сказуемого и т.п.).

Любопытно в этой связи заметить, что высшая ступень понимания, по известной классификации А.А. Смирнова, как раз отличается «освобождением от скованности словесной формулировки» [Смирнов, 1987: 150]. По

достижении такой ступени, писал ученый, «происходит действительно освоение того, что нами воспринято. Оно буквально становится “своим”, переводится на “свой язык”, подвергается некоторой творческой переработке» [Там же]. Парадокс, следовательно, в том, что *переводчику как раз не требуется освободиться от скованности словесной формулировки*. Здесь не имеются в виду отклонения от формы оригинала, вызванные объективными различиями языков – очевидно, что текст перевода должен полностью отвечать речевым нормам переводящего языка (ПЯ).

Представляется крайне важным отметить еще один момент, касающийся специфики переводческого понимания, особенно критичный для П(ф). Компенсация нехватки специальных знаний процедурами лингвистического анализа оригинала необязательно производит продукт, отвечающий требованиям заказчика. Ведь, как отмечает И.А. Алексеева, филологический анализ «помогает досконально разобраться в тексте, но не помогает определить черты, которые входят в инвариант при переводе» [Алексеева, 2004: 138]. Соответственно, возрастает роль саморефлексии переводчика, т.е. методологического уровня по А.Н. Крюкову (понимание самого понимания) [Крюков, 1988]. Дополнительная глубина понимания оказывается связанной не только с необходимостью достижения определенных качеств понимания информации, но самое главное – с функцией контроля всего процесса формирования смысла, включая осознание характера трудностей понимания и поиск путей их преодоления.

Вернемся ко второму типу переводчиков и продолжим считать, что в отличие от П(ф), данная группа в большей мере способна понимать смысл самой информации, самого знания, передаваемого посредством иноязычного оригинала. Поскольку П(и) обладают достаточными фоновыми знаниями и уверенно чувствуют себя при переводе текстов определенной тематики, то они и более осознанно подходят к передаче коммуникативного содер-

жания оригинала заинтересованным лицам и его персонификации.

На первый взгляд кажется, что более благоприятная информационная основа должна автоматически обеспечивать более высокое качество перевода, который выполняет П(и), но здесь наблюдается любопытная тенденция. Известно, что П(и) свойственно «субъективное отношение к переводимому тексту, самозванное авторство» [Климзо, 2006: 377]. Излишняя уверенность в собственной квалификации в сочетании с пониженным вниманием к лингвистическим особенностям подачи информации приводит к тому, что называют «вчитыванием смысла».

С точки зрения психологии понимания этот феномен закономерен. Так, согласно С.Б. Крымскому, «понимание – это всегда соучастие в определенной деятельности, когда даже внешняя по отношению к постигаемому предмету деятельность выступает как реконструирующая его активность. Такое “соучастие” и “реконструкция” оказываются возможными лишь потому, что само свойство понимания имеет деятельную природу» [Крымский, 1986: 38]. То, что восприятие, осмысление и понимание информации нельзя изолировать от свойств личности, субъекта, подчеркивают как психологи [Рубинштейн, 2005: 228; Залевская, 2001: 72], так и переводоведы [Казакова, 1988: 26; Кухаренко, 1988: 42]).

А.И. Новиков в этой связи констатирует, что понимание не ограничивается только осмыслением языковых структур, но «продолжается дальше на уровне мышления, в результате чего непосредственный результат понимания данного текста, возбуждая различные связи и отношения, “обрастает” дополнительными компонентами не только познавательного, но и эмоционального, субъективного, прагматического характера» [Новиков, 1983: 33]. Для П(и) текст действительно становится «трамплином», или даже тем стимульным материалом, который активизирует структуры обширных тематических знаний субъекта и позволяет ему видеть в тексте оригинала скорее то, что он там ожидает

увидеть, но что необязательно там присутствует.

Формальные характеристики оригинала при этом часто игнорируются, а продуктом понимания становится предельно сконцентрированная смысловая свертка, полностью свободная от способа представления на поверхностном уровне. Это оборачивается в лучшем случае смещением коммуникативных акцентов, а в худшем – немотивированными информационными потерями, с одной стороны, и добавлениями, с другой.

Таким образом, речевая программа П(и) оказывается лишенной важных элементов модели формализации содержания, а значит, передача смысла производится с нарушением канонов письменного перевода. Вспомним: «понимание в конечном счете означает быть в состоянии действовать в соответствии с тем, что было сказано, действовать вне сферы языка, так сказать <...> Перевод, однако, не заходит так далеко – в собственном смысле он должен воспроизвести устно или письменно только то, что сказано или написано на входном языке» [Марчук, 1985: 70].

Очередной переводческий парадокс, следовательно, заключается в *необходимости тормозить свою интеллектуальную реакцию на воспринимаемое содержание, ограничивая, насколько это возможно, влияние субъектного фактора на процесс формирования речевой программы*. Ю.Н. Марчук делает такой вывод: «Именно этот запрет на собственное творчество отделяет перевод от других видов речевой деятельности» [Там же: 155].

Подведем некоторые итоги изложенному. Речевая деятельность перевода обладает определенными чертами, вызывающими «отклонение от нормы» в процессах понимания текстовой информации. Степень и направление таких отклонений будут зависеть от профессионального и личностного статуса переводчика. В условиях предзаданных параметров понимания нехватка специальных знаний должна компенсироваться особыми стратегиями лингвистического анализа, либо рефлексией над самим пониманием в целях иденти-

фикации и устранения факторов, тормозящих смысловое восприятие. Без подобных компенсаторных процедур переводчикам, не имеющим достаточного опыта работы с текстами конкретной тематики, пришлось бы полностью отказаться от притязаний на качественный перевод. Напротив, владение соответствующими умениями обеспечивает потенциальную способность переводчика обеспечить передачу искомой информации с наименьшими искажениями способов ее представления, чтобы дать возможность конечному потребителю понять информацию, значимость которой сам переводчик мог и не осознать. И если для переводчиков-инженеров оригинал, прежде всего, суть «катализатор» процесса актуализации обширных знаний о предмете, уже имеющихся в их памяти, то для переводчиков-филологов переводимый текст – главным образом, эталон, соотносительно которому упорядочивается транслируемая информация. Особенности коммуникативного задания переводчика заставляют его отказываться от собственных добавлений и скороспелых решений и детально анализировать исходный текст на всех уровнях.

Таким образом, различная динамика процессов понимания у переводчиков разных типов обусловлена как разностью установок на понимание, так и разностью информационных ожиданий. Если переводчика-филолога отличает заданность параметров понимания при отсутствии четкого вектора, то для переводчика-инженера, напротив, характерным является четко заданный вектор в отсутствие должного внимания к особенностям ранжирования информации в исходном тексте. И в том, и в другом случае, процесс и продукт понимания будут отличны от соответствующих процессов при чтении специальной литературы вне решения переводческих задач.

В целом же, приведенные размышления указывают на то, что фундаментальные положения психологии восприятия и понимания не всегда можно экстраполировать на область межъязыкового посредничества. Считаем, что понимание переводческого типа представляет собой дос-

тойный специальный изучения объект, а разработка проблемных вопросов может обогатить нас ценными сведениями о когнитивных особенностях осуществления переводческой деятельности.

Литература:

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие. – СПб.: «Союз», 2004. – 288 с.
2. Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности. Психолингвистические основы искусственного интеллекта. – Таллинн: «Валгус», 1986. – 196 с.
3. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ. – М.: «Изд-во полит. лит-ры», 1985. – 192 с.
4. Залевская А.А. Текст и его понимание. – Тверь: Изд-во ТГУ, 2001. – 177 с.
5. Казакова Т.А. Аспекты теории письменного перевода: Учебное пособие. – Свердловск: Свердловский педагогический институт, 1988. – 48 с.
6. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы – М.: «Р.Валент», 2006. – 508 с.
7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Курс лекций. – М.: «ЭТС», 2000. – 190 с.
8. Крымский С.Б. Философско-гносеологический анализ специфики понимания // Понимание как логико-гносеологическая проблема: Сб. науч. тр. – Киев: «Наукова Думка», 1982. – С.24-43.
9. Крымский С.Б. Понимание как духовно-практическое освоение мира // Доказательство и понимание. – Киев: «Наукова Думка», 1986. – С.33-40.
10. Крюков А.Н. Понимание как переводческая проблема // Перевод и интерпретация текста: Сб. науч. тр. – М.: ИЯ АН СССР, 1988. – С.65-75.
11. Кухаренко В.А. Экспликация содержания текста в процессе перевода // Текст и перевод. – М.: «Наука, 1988». – С.40-51.
12. Марчук Ю.Н. Методы моделирования перевода. – М.: «Наука», 1985. – 201 с.
13. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. – М.: «Московский Лицей», 1996. – 208 с.
14. Нишанов В.К. Феномен понимания: когнитивный анализ. – Фрунзе: «ИЛИМ», 1990. – 228 с.
15. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: «Наука», 1983. – 216 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: «Питер», 2005. – 713 с.
17. Серова Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2001. – 211 с.
18. Смирнов А.А. Психология запоминания // Смирнов А.А. Избранные психологические труды. В 2-х т. – М.: «Педагогика», 1987. – Т.2. – С.6-294.
19. Черняховская Л.А. Смысловая структура текста и ее единицы // Вопросы языкознания, 1983. – №6. – С.117-126.

Экспериментальные исследования

УДК 81'233+81'367.626.1

Н.В. Гагарина

РЕЗОЛЮЦИЯ ЛИЧНОГО МЕСТОИМЕНИЯ МУЖСКОГО РОДА *ОН* В ДЕТСКОЙ РЕЧИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Речевой онтогенез, анафора, референция, предикат, аргументы, синтаксическая роль.

В данной статье исследуется понимание анафоры детьми, осваивающими русский язык. В частности, анализируется понимание анафорической функции личного местоимения 3 лица мужского рода (он) детьми-монолингвами (77 испытуемых) и взрослым носителем языка (21 испытуемый). В ходе эксперимента испытуемым необходимо было выбрать antecedent местоимения в предшествующем предложении. В предложении при глаголе использовались два аргумента, различающиеся синтаксической функцией и одушевленностью/неодушевленностью. В результате выяснилось, что трехлетние и пятилетние дети используют различные стратегии для разрешения анафоры. Трехлетние дети ориентируются прежде всего на одушевленность antecedenta, в то время как пятилетние обращают внимание на синтаксическую функцию и принимают решение в пользу antecedenta в позиции субъекта, что почти соответствует стратегии разрешения анафоры взрослыми носителями языка.

Последние десятилетия характеризовались интенсивными исследованиями резолюции анафорических местоимений в теории дискурса и в теоретической лингвистике [см., например, Булыгина и Шмелев, 1997; Кибрик, 2003; Падучева, 1985; Ariel, 1990; Fox, 1987; Huang, 2000; Kibrik, 1999; Kuno, 1987; Mitkov, 2002; Van Hoek, 1997]. Результатом этих исследований явилось, с одной стороны, достигнутое единообразие в определении анафоры и детальная разработка критериев резолюции местоименной анафоры, а с другой стороны – многочисленные расхождения в понимании правил и механизмов, управляющих резолюцией местоименной анафоры, в построении иерархической схемы критериев, влияющих на резолюцию. Поясним основные расхождения на примере нескольких когнитивных теорий, имеющих дело с рабочей памятью и активацией информации, таких, как Теория

доступности¹ (Accessibility theory) [Ariel, 1990], Классическая теория центров (Classical Centering theory) [Brennan, Friedman and Pollard, 1987; Grosz, Joshi and Weinstein, 1995], Иерархия «данности» (Givenness hierarchy) [Gundel, Hedberg and Zacharski, 1993], Модель концептуальной референциальной позиции (a Model of conceptual reference point) [Van Hoek, 1997]. Эти теории приводят доводы в пользу различных иерархий, определяющих значимость (или салиентность) основных характеристик референтов и выявляющих наиболее вероятного antecedenta для местоименной анафоры. Например, Классическая теория центров считает подлежащее наиболее вероятным antecedentом местоименной анафоры, Функциональная теория центров и прагматически-ориентированные теории – тему или топик (отправную точку сообщения), Интегрированная модель резолюции анафоры – семантический

¹ Во всей статье перевод автора.

параллелизм, а Когнитивная количественная модель референции обращается к коэффициенту активации, который является суммой различных характеристик антецедента и дискурса (см. Таблицу 1).

Таким образом, в соответствии с различными теориями наиболее вероятный антецедент местоимения *её* в примере

(1) *Отец вернулся с работы домой.*

Мама кормила дочку. Он подошел и нежно погладил её.

может быть или *мама*, или *дочку*. Так, например, Классическая Теория центров отдает предпочтение подлежащему *мама*, а Интегрированная Модель — прямому дополнению *дочку*, так как параллелизм считается в этой последней теории основной стратегией резолюции: и *дочку*, и *ее* являются прямыми дополнениями. Еще более глубокие разногласия в вопросах резолюции анафоры наблюдаются в детской речи [например, Karmiloff-Smith,

1980; Lust, 1986]. Эти разногласия затрагивают к тому же и возраст появления местоименной анафоры. Например, А. Кармилофф-Смит и М. Хикманн полагают, что местоимения не могут иметь анафорических функций в речи англо- и франкоговорящих детей до шести лет; местоимениям приписываются только действительные функции [Karmiloff-Smith, 1981; Nickmann, 2003]. Напротив, И. Гюльцов и Н. Гагарина доказывают — на примере анализа рассказов по картинкам — наличие анафорической функции у личных местоимений 3-го лица, употребляемых русско- и немецкоговорящими детьми уже в возрасте трех лет [Guelzow and Gagarina, 2007]. Эти результаты были подтверждены и анализом спонтанной речи немецкоговорящих детей [Bittner, 2002; 2007a].

Таблица 1

Когнитивные теории разрешения анафоры

<i>Классическая теория центров (Classical Centering theory) [Brennan, Friedman and Pollard 1987; Walker, Joshi and Prince 1998; Grosz, Joshi and Weinstein 1995]:</i> подлежащее < параллелизм < семантическая информация
<i>Функциональная теория центров (Functional Centering theory) [Strube and Hahn 1999]:</i> отправная точка сообщения (тема/топик) < семантическая информация < сообщаемое < параллелизм
<i>Функциональная перспектива высказывания (Functional Sentence Perspective or Topic Focus Articulation) [Haijčova, Partee and Sgall 1993]:</i> семантическая информация < параллелизм < сообщаемое (рема/фокус) < отправная точка сообщения (тема/топик)
<i>Интегрированная модель (Integrated Model) [Mitkov 2002]:</i> семантический параллелизм < синтаксический параллелизм < подлежащее
<i>Прагматически-ориентированные теории (pragmatic accounts) [cf. Burzio 1996; Levinson 2000; Huang 2000]:</i> отправная точка сообщения (тема/топик) < подлежащее < объект
<i>Когнитивная количественная модель референции [Gruening and Kibrik 2002; Krasavina, Chiarcos and Zaltanov 2007; Кибрик 2003]</i> аккумуляция характеристик, составляющих коэффициент активации

Анализ раннего восприятия анафорической функции личных местоимений 3-го лица и сравнение двух характеристик антецедентов — одушевленности/неодушевленности и синтаксической роли в предложении, — влияющих на резолюцию, явились целью ряда экспериментов, проводимых параллельно в немецком, русском и болгарском языках [Bittner, 2007b; Bittner, Kuehnast and

Gagarina, 2008]. Было доказано, что трехлетние немецкоговорящие дети в качестве антецедента личного местоимения 3-го лица мужского рода предпочитают неодушевленное подлежащее, а болгароговорящие — одушевленных подлежащее и прямое дополнение. Стратегии пятилетних детей в этих двух языках совпадают: и немецкоговорящие, и болгароговорящие дети отдадут предпочте-

ние одушевленным подлежащим [Kuehnast, Bittner and Gagarina, 2009]. Рассмотрим структуру, проведение и результаты эксперимента более подробно на материале русского языка.

Детям в возрасте от трех до пяти с половиной лет (см. Таблицу 2) были

продемонстрированы короткие ситуации, содержащие двух участников- протагонистов, один из которых выступает в роли подлежащего, а другой – в роли сказуемого.

Таблица 2

Характеристика участников эксперимента

Группа	Возраст	Количество участников эксперимента
Взрослые	18-23, 40, 65	21
3 года	3;0-3;5	25
4 года	4;0-4;5	26
5 лет	5;0-5;5	26
ИТОГО		21 взрослый 77 детей

Таблица 3

Материал для эксперимента

Тип	Подлежащее	Прямое дополнение
1. Вариант 2. Вариант		
Г 1 2	Одушевленное имя существительное <i>слон</i> <i>медведь</i>	<i>Неодушевленное имя существительное</i> трактор мяч
В 1 2	Неодушевленное имя существительное <i>автобус</i> <i>шарф</i>	<i>Неодушевленное имя существительное</i> трактор карандаш
Б 1 2	Неодушевленное имя существительное <i>мяч</i> <i>трактор</i>	<i>Одушевленное имя существительное</i> медведь слон
А 1 2	<i>Одушевленное имя существительное</i> заяц лев	<i>Одушевленное имя существительное</i> лев заяц

Так как эксперимент был направлен на исследование влияния одушевленности/неодушевленности антецедента и его синтаксической роли на резолюцию местоимений⁴², то все возможные способы комбинации этих факторов, насчитывающие четыре типа ситуаций, были протестированы (см. Таблицу 3 с двумя вариантами антецедентов). В полной версии эксперимента в предложениях с анафорой тестировались три местоимения – демонстративное *этот*, личное *он* и ну-

левое. В данной статье рассматривается резолюция только личного местоимения *он*.

Эксперимент проводился следующим образом: сидя с испытуемым за столом и держа в руках протагонистов, экспериментатор рассказывает и разыгрывает короткую историю, например, «*Посмотри, вот это – лев, а вот это заяц. Они любят вместе играть. Сегодня у них хорошее настроение. Заяц обнимает льва. Он громко смеется*» (последнее предложение произносится шепотом и экспериментатор просит ребенка повторить это последнее предложение), а потом задает вопрос: «*Кто громко смеется?*». Испытуемый должен показать на одного из протагонистов или назвать протагониста.

⁴² В полной версии эксперимента в предложениях с анафорой тестировались три местоимения – демонстративное *этот*, личное *он* и нулевое. В данной статье рассматривается резолюция только личного местоимения *он*.

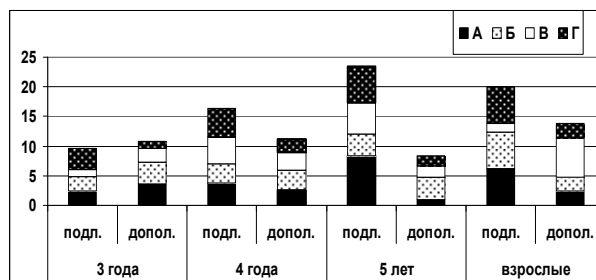


Рис. 1. Диаграмма, иллюстрирующая результаты эксперимента

В эксперименте приняли участие 77 моноязычных детей и 21 взрослый, проживающих в Санкт-Петербурге (см. Таблицу 3). Результаты представлены на рисунке 1⁴³. В каждой из четырех групп левая колонка обозначает процент выбора подлежащего (правая колонка – процент выбора дополнения, соответственно). Каждая колонка состоит из четырех горизонтально расположенных частей, которые соотносятся с четырьмя типами ситуаций, представленных в Таблице 3.

Рассмотрим вначале соотношение выбора подлежащего и дополнения в качестве antecedента местоименной анафоры. Самая младшая группа детей (трехлетние дети) не демонстрирует никакого предпочтения той или иной синтаксической роли antecedента – они одинаково часто выбирают подлежащее или дополнение. Две группы более старших детей и взрослые чаще выбирают субъекта в качестве antecedента личного местоимения мужского рода 3-го лица.

Более подробное рассмотрение характеристик antecedента показывает, что во всех четырех группах испытуемые предпочитают подлежащее в ситуации Г – «одушевленное подлежащее/неодушевленное дополнение»; именно в ситуации этого типа значимость/салиентность подлежащего как потенциального кандидата для резолюции усилена его одушевленностью. В ситуации В, где подлежащее и дополнение выражены неодушевленными именами существительными, взрослые и

дети демонстрируют разные тенденции. В то время, как взрослые чаще выбирают дополнение (трактор или карандаш в двух вариантах ситуаций), что может объясняться неудачным выбором предметов, дети двух старших групп склоняются к выбору подлежащего, а самые младшие не выявляют никакого предпочтения. Такое речевое поведение детей двух старших возрастных групп может быть объяснено степенью усвоения синтаксических ролей в предложении. У трехлетних детей еще не сформировалась иерархия подлежащего и дополнения и не оформились стратегии резолюции местоименной анафоры. У четырех- и особенно пятилетних детей устанавливается определенная стратегия резолюции местоименной анафоры, связанная с выбором подлежащего при нейтральной категории одушевленности/неодушевленности подлежащего и дополнения. Не только в ситуации В с двумя неодушевленными antecedентами, но и в ситуации А с двумя одушевленными antecedентами у детей наблюдается тенденция к предпочтению подлежащего в качестве antecedента местоименной анафоры.

В нетипичной ситуации Б – «неодушевленное подлежащее/одушевленное дополнение» дети не проявляют какого-либо значительного предпочтения antecedентам одной из синтаксических ролей. Взрослые же, напротив, выбирают одушевленного референта, хотя он и является дополнением. В этом случае, как нам кажется, одушевленность оказывает решающее воздействие на процесс резолюции анафоры.

В заключение отметим, что результаты эксперимента продемонстрировали развитие способов резолюции местоименной

⁴³ За 100% принимается общее количество предложений с анафорой, заданных испытуемым.

анафоры мужского рода *он* в следующем направлении: (1) трехлетние дети руководствуются семантической категорией одушевленности (только в одном типе ситуаций), и, по-видимому, они еще не могут использовать синтаксическую роль при выборе antecedента; (2) четырехлетние дети начинают предпочитать одушевленных референтов, то есть, категория одушевленности оказывает решающее влияние на стратегию резолюции местоименной анафоры, синтаксическая роль antecedента пока еще не оказывает влияния на его выбор; (3) у пятилетних детей синтаксическая роль antecedента отчетливо начинает оказывать воздействие на процесс резолюции анафоры, одушевленность «отходит» на второй план; (4) стратегия резолюции местоименной анафоры пятилетних детей наибольшим образом напоминает стратегию взрослых, хотя и не является ей идентичной.

В настоящее время автором разрабатывается вторая серия экспериментов, направленная на получение более устойчивых результатов развития процессов резолюции местоименной анафоры в детской речи.

Литература:

1. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М.: «Языки русской культуры», 1997. – 576 с.
2. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе. Дисс. ... д-ра филол. наук. – М.: РАН, 2003. – 370 с.
3. Падучева Е. В. Высказывание и его соотносительность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений. – М.: «Наука», 1985. – 271 с.
4. Ariel M. Accessing noun phrase antecedents. – London/New York: Routledge, 1990. – 265 pp.
5. Bittner D. Early functions of definite determiners and DPs in German first language acquisition / E. Stark, E. Leiss, and W. Abraham // Nominal determination: Typology, context constraints and historical emergence. – Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins 2007a. – Pp.213-238.
6. Bittner D. Emergence of grammatical complexity and markedness in the acquisition of verb and noun phrases in German / K. Dziubalska-Kolaczyk and J. Weckwerth // Future Challenges for Natural Linguistics. – München: Lincom, 2002. – Pp.25-56.
7. Bittner D. Influence of animacy and grammatical role on production and comprehension of intersentential pronouns in German L1-acquisition / D. Bittner and N. Gagarina // Intersentential Pronominal Reference in Child and Adult Language. – Berlin: ZAS Papers in Linguistics, 2007b. – Pp.103-138.
8. Bittner D., M. Kuehnast and N. Gagarina. Resolution of intersentential pronouns in German, Bulgarian, and Russian // Paper read at 11. IASCL Conference, at Edinburgh.
9. Brennan S. E., Friedman M. W. and Pollard C. J. A Centering Approach to Pronouns // Paper read at the 25th Annual Meeting of Association for Computational Linguistics, at Stanford.
10. Burzio L. The Role of the Antecedent in Anaphoric Relations / R. Freidin // Current Issues in Comparative Grammar. – Dordrecht: Kluwer, 1996. – Pp.1-45.
11. Fox B. Discourse Structure and Anaphora. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 388 pp.
12. Grosz B., Joshi A. and Weinstein S. Centering: a framework for modeling the local coherence of discourse // Computational Linguistics. – 1995. – Vol.21. – Pp.203-225.
13. Gruening, A. and Kibrik A.A. Modelling Referential Choice / A. Branco, T. McEnery and R. Mitkov // Anaphora Processing – Linguistic, Cognitive And Computational Modelling. – Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. – Pp.163-198.
14. Guelzow I. and Gagarina N.. Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children narratives /D. Bittner and N. Gagarina // Berlin: ZAS Papers in Linguistics, 2007. – Vol.48. – Pp.203-233.
15. Gundel J. K., Hedberg N. and R. Zacharski. Cognitive status and the form of

referring expressions in discourse // *Language*. – 1993. – Vol.69. – Pp.274-305.

16. Haičova E., Partee B. and Sgall P. Topic-Focus Articulation, Tripartite Structure and Semantic Content. – Dordrech: Kluwer, 1993.

17. Hickmann M. Children's Discourse. Person, Space, and Time across Languages. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 340 pp.

18. Huang Y. Anaphora: A cross-linguistic study. – Oxford University Press, 2000. – 240 pp.

19. Karmiloff-Smith A. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production / W. Deutsch // *The child's construction of language*. – New York: Academic Press, 1981. – Pp.121-147.

20. Karmiloff-Smith A. "Psychological processes underlying pronominalization and non-pronominalization in children's connected discourse". // J.Kreiman & E.Ojedo (Eds.) *Papers from the Parasession on Pronouns and Anaphora*. – Chicago: Chicago Linguistics Society, 1980. – Pp. 231-250.

21. Kibrik A. A. Reference and Working Memory: Cognitive inferences from discourse observations / K. Van Hoek, A. A. Kibrik and L. Noordman // *Discourse Studies in Cognitive Linguistics*. – John Benjamins Publishing Company, 1999. – Pp.29-52.

22. Krasavina O., Chiarcos C. and Zalmanov D.. Aspects of topicality in the use of demonstrative expressions in German, English and Russian // *Proceedings of the 6th*

Discourse Anaphora and Anaphor Resolution Colloquium (DAARC-2007). – Lagos, Portugal, 2007.

23. Kuehnast M., Bittner D. and Gagarina N. When to say and how to understand personal pronouns: solving the anaphoric puzzle in German, Russian and Bulgarian child language(alternate paper presentation) // Paper read at RASCAL - Relating Asymmetries Between Speech & Comprehension in the Acquisition of Language, at Groningen.

24. Kuno S. *Functional Syntax. Anaphora, Discourse and Empathy*. – Chicago/London: University of Chicago Press, 1987. – 320 pp.

25. Levinson S. C. *Presumptive Meanings. The Theory of Generalized Conversational Implicature*. – Cambridge, Mass, London: The MIT Press, 2000. – 504 pp.

26. Lust B. (ed.). *Studies in the acquisition of anaphora*. – Dordrecht: Reidel, 1986. – 450 pp.

27. Mitkov R. *Anaphora Resolution*. – Longman, 2002. – 220 pp.

28. Strube M. and U. Hahn. *Functional Centering: Grounding referential coherence in information structure* // *Computational Linguistics*. – 1999. – Vol. 25. – Pp.309-344.

29. Van Hoek K. *Anaphora and Conceptual Structure*. – Chicago: University of Chicago Press, 1997. – 255 pp.

30. Walker M., Joshi A.K. and Prince E. F. (Eds.) *Centering Theory in Discourse*. – Clarendon Press, 1998. – 480 pp.

УДК 16.21.29

Е.Ю. Гемме

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ ОБЩЕНИЕ В ГЕНДЕРНЫХ КОНЦЕПТОСФЕРАХ

Ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, гендерная концептосфера, тип концепта, языковое сознание, частотность ассоциативных реакций.

Целью данного исследования является сопоставительный анализ ассоциативно-вербальной сети тематического поля «Общение» в мужском и женском языковом сознании. Источником для исследования послужили ассоциативные реакции мужчин и женщин, полученные в ответ на стимулы ОБЩЕНИЕ, ГОВОРИТЬ, МОЛЧАТЬ,

РАЗГОВОР, БЕСЕДА, РЕЧЬ в результате свободного ассоциативного эксперимента. Представлены данные об объеме ассоциативных полей, содержании зон ядра, ближней и крайней периферии, а также входящих в зоны семантических групп. Сопоставительный анализ ассоциативных реакций каждой семантической группы тематического поля «Общение» сопровождается примерами ассоциативных реакций мужчин и женщин.

Работа посвящена описанию ассоциативно-вербальной сети тематического поля «Общение» в гендерных концептосферах. Следует отметить, что изучение поля «Общение» даже без учета гендерного параметра актуально по той причине, что концепт *общение* является коммуникативно релевантным, «имеющим ментальную ценность для национального сознания, актуальным для мышления и самого процесса коммуникации» [Шаманова, 2002: 56]. Согласно данным Ю.Н. Караулова, ассоциат *говорить* вошёл в ядро ассоциативно-вербальной сети русского языкового сознания [Караулов, 2000: 195]; лексемы, объективирующие концепт *общение* в языке, относятся к ядерной зоне лексической системы русского языка, обладают высокой частотой употребления [Засорина, 1987], развитой сетью ассоциативно-вербальных связей.

Свободный ассоциативный эксперимент, предпринятый для достижения вышеозначенной цели, проводился в аудиторных условиях в смешанных группах и индивидуально. В эксперименте приняли участие служащие и студенты заочных отделений гуманитарных и технических специальностей в возрасте от 16 до 50 лет. Количество испытуемых составило 500 человек: 250 мужчин и 250 женщин. В результате эксперимента получено и обработано 3000 ассоциативных реакций.

В список стимульных слов вошли лексемы тематического поля «Общение»: *общение, говорить, молчать, разговор, беседа, речь*. Выбор вышеназванных лексем в качестве стимульного материала объясняется следующими причинами: предварительное исследование показало, что лексическое ассоциативное поле «Общение» состоит из ряда зон (групп), которые обозначаются лексемами, имею-

щими наибольшее число ассоциативных интра- и интергрупповых связей: данные лексемы и представлены в качестве стимулов.

Гендерный анализ ассоциативных реакций показал, что ассоциативное поле «Общение» у женщин больше, чем у мужчин; при этом мужчины в два раза чаще, чем женщины, отказываются от ответов. Средний показатель отказов от ответов мужчин равен 12%, женщин – 6%. Мужское ассоциативное поле «Общение» более стереотипно, чем женское: число разных ассоциаций в мужском поле меньше, а показатель самой распространенной реакции – больше, чем в женском. Так, средний показатель числа разных ассоциаций мужского ассоциативного поля составляет 28%, женского – 33%. Частота самой распространенной реакции мужчин в среднем составляет 20%, реакции женщин – 18%. Необходимо отметить, что различия носят вероятностный характер, следовательно, можно говорить лишь о тенденции к более стереотипному устройству ассоциативно-вербальной сети языкового сознания мужчин. Содержательный анализ ассоциативных реакций позволил распределить их на десять семантических групп: *коммуникативные действия, партнеры по общению, акустическая характеристика общения, обстановка общения, эмоциональная окраска, психические процессы, оценка процесса коммуникации, содержание общения, материал общения, средства общения*. В самых для дифференциации трудных случаях спорная реакция может относиться к нескольким группам одновременно.

Все вышеназванные семантические группы наблюдаются как в ассоциативном поле мужчин, так и в ассоциативном поле женщин, однако состав и наполняемость

групп гендерно дифференцированы, номинированные группы объединяются в более крупные образования – зоны: ядро (с частотностью более 10%), зона ближней (5-10%) и крайней периферии (ниже 5%).

Далее представлены данные о содержании каждой семантической группы тематического поля «Общение», анализ сопровождается примерами ассоциативных реакций.

Таблица 1

Состав ассоциативных полей «общение»

Ассоциативное поле мужчин		Ассоциативное поле женщин	
Название семантической группы	Представленность семантической группы	Название семантической группы	Представленность семантической группы
<i>Ядро</i>			
Коммуникативные действия	43%	Коммуникативные действия	38%
		Партнеры по общению	11 %
<i>Зона ближайшей периферии</i>			
Партнеры по общению	8%	Акустическая характеристика общения	9%
Акустическая характеристика общения	6%	Обстановка общения	7%
Обстановка общения	6 %	Эмоциональная окраска	6%
<i>Зона крайней периферии</i>			
Содержание общения	4%	Оценка процесса коммуникации	4%
Психические процессы	3%	Психические процессы	4%
Средства общения	3 %	Материал общения	4 %
Материал общения	3%	Средства общения	3%
Оценка процесса коммуникации	2%	Содержание общения	3%
Эмоциональная окраска	2%		

Коммуникативные действия. В данную группу вошли ассоциации по подобию, контрасту, координации и субординации, они составили большую часть ассоциаций ядра в женском и заняли все пространство ядерной зоны в мужском ассоциативном поле. Мужчины чаще, чем женщины, актуализируют ассоциации, номинирующие *коммуникативные действия* (ср.: 43% на 37%), которые находятся со стимулом в отношениях аналогии, оппозиции, субординации или координации. Принимая во внимание, что ассоциации группы *коммуникативные действия* определяют общение посредством оппозигов (*ГОВОРИТЬ – молчать*),

синонимов (*БЕСЕДА – разговор*), прототипов (*БЕСЕДА – близкий разговор*), правомерно сделать вывод: преобладающая часть ядра концепта «общение» в сознании мужчин и женщин – это логически конструируемый компонент без образности. Однако в сознании мужчин этот компонент более ярко выражен.

Другая часть испытуемых вербализует стереотипные эпизоды, в последовательной реализации которых и заключается процесс общения (*вопрос, ответ, молчать, слушать*), следовательно, можно предположить, что концепт *общение* содержится в их сознании в виде *сценария*.

Интересно, что мужчины чаще, чем женщины, связывают процесс общения с молчанием: ассоциативная реакция *молчать* в ответ на стимул *говорить* воспроизводится мужчинами чаще (27 реакций мужчин и 9 реакций женщин). Женщины более чем мужчины нацелены на восприятие информации, ассоциация *слушать* в женском ассоциативном поле более частотна (34 реакции мужчин и 40 реакций женщин).

Примеры ассоциативных реакций мужчин: БЕСЕДА: разговор – 62; общение – 17; диалог – 14 и т.д. 117; ГОВОРИТЬ: слушать – 31; молчать – 27; болтать – 12; базарить – 7; разговор – 6 и т.д. 122; МОЛЧАТЬ: говорить – 31; не говорить – 7 и т.д. 44; ОБЩЕНИЕ: разговор – 66; беседа – 22; диалог – 9 и т.д. 121; РАЗГОВОР: общение – 80; беседа – 31; речь – 19 и т.д. 157; РЕЧЬ: разговор – 50; говорить – 10 и т.д. 86.

Примеры ассоциативных реакций женщин: БЕСЕДА: разговор – 50; общение – 25; диалог – 16 и т.д. 105; ГОВОРИТЬ: слушать – 34; общение – 14; общаться – 13; речь – 12; разговор – 10 и т.д. 119; МОЛЧАТЬ: говорить – 12; не говорить – 5 и т.д. 26; ОБЩЕНИЕ: разговор – 36; беседа – 28 и т.д. 87; РАЗГОВОР: общение – 59; беседа – 58; диалог – 13; речь – 8; болтовня – 3; и т.д. 155; РЕЧЬ: разговор – 34; говорить – 10; общение – 7 и т.д. 79.

Партнеры по общению. Ассоциативные реакции группы *партнеры по общению* локализованы в ядре женского ассоциативного поля и составляют большую часть ассоциаций в зоне ближней периферии мужского поля. Нам представляется удобным называть данную группу реакций ассоциации-персонификации. Они объективируют образ коммуниканта и составляют значительную долю в общем объеме ассоциаций, следовательно, в концепте *общение* ярко выражена образная составляющая.

Гендерная специфика заключается в том, что ассоциации-персонификации женщин на одну треть превышают подобные ассоциации мужчин. Кроме того, среди персонифицированных реакций женщин

чаще встречаются имена конкретных людей, с которыми, по-видимому, испытуемые общаются в реальности (*Виталий, Лена*). Персоны-фицированная реакция мужчины часто представляет собой имя лица, с которым мужчина ассоциирует общение, но не предполагает, по-видимому, устанавливать коммуникативный контакт (*Путин, бабки, бабушка*). Следовательно, женщины чаще называют реальных, а мужчины – символических коммуникантов.

Ассоциации анализируемой группы легко поддаются классификации по критериям разного рода: по числу коммуникантов, по гендерной принадлежности. Так, у мужчин иерархия коммуникантов такова: коммуникант-мужчина (*друг, с товарищем*), множество (*ровесники, мужики*), нейтральное обозначение (*человек, личность*), коммуникант-женщина (*жена, с девушкой*), гендерная пара (*двое*). Иерархия коммуникантов у женщин: множество (*компания, между друзьями*), коммуникант-мужчина (*друг, собеседник*), нейтральное обозначение коммуниканта (*оратор, человек*), коммуникант-женщина (*подруга, мама*), гендерная пара (*мама и папа*).

Приоритетной для женщин является группа "множество": женщины почти в два раза чаще, чем мужчины, называют коммуникантов в рамках данной группы. Для мужчин доминантной является группа «коммуникант-мужчина», то есть один коммуникант. В связи с этим позволим себе предложить назвать женский принцип общения полифоническим, а мужской – монофоническим. На пятом месте среди перечисленных групп как у мужчин, так и у женщин находится группа *гендерная пара*. Однако женщины чаще, чем мужчины, соединяют в процессе коммуникации представителей противоположных гендерных групп (*семья, муж и жена*). Среди испытуемых лишь 15 женщин и 11 мужчин персонифицируют процесс общения посредством образа женщины.

В 90 ассоциациях женщин и в 50 ассоциациях мужчин имплицирован

возраст коммуниканта. Так, всех названных испытуемыми коммуникантов условно можно разделить на три возрастные группы относительно возраста испытуемых: старшую, среднюю и младшую. Если женщины персонифицируют общение посредством образов людей среднего (*друзья*), старшего (*родители, со старцем*) и младшего (*дети, с сыном*) возраста, то в ассоциативных реакциях мужчин имплицирован только средний возраст коммуниканта (*ровесники, друзья*), мужчины не предполагают часто общаться с лицами старше или младше их по возрасту.

Анализ характера связей коммуникантов в ситуации неформального общения показал, что они основаны на дружеских отношениях (*друг, с подругой*) и на отношениях родства (*родные, мама*). Ассоциации-персонификации отражают данные отношения следующим образом: в ассоциативном поле женщин реакции, имплицитные дружеские связи, на одну шестую превышают подобные реакции мужчин; почти в три раза группа ассоциаций, называющих собеседников по отношению родства, в ассоциативном поле женщин превышает аналогичный показатель в ассоциативном поле мужчин.

Как мужчины, так и женщины персонифицируют процесс коммуникации посредством образов официальных лиц (мужчины: *оппонента, с зав. отделением*; женщины: *с коллегами, должностное лицо*).

Примеры ассоциативных реакций мужчин: БЕСЕДА: друг – 8; компания, собеседник – 5; друзья, сосед – 2; и т.д. 33; ГОВОРИТЬ: собеседник – 2 и т.д. 6; МОЛЧАТЬ: немой – 13; дурак – 2 и т.д. 18; ОБЩЕНИЕ: друзья – 16; девушка, друг, люди – 3 и т.д. 46; РАЗГОВОР: друзья, компания, собеседник, человек – 2 и т.д. 14; РЕЧЬ: бабки, личность, оратор, Путин, человек – 1; 5. *Примеры ассоциативных реакций женщин:* БЕСЕДА: друг – 12; друзья – 10 и т.д. 40; ГОВОРИТЬ: оратор – 2 и т.д. 9; МОЛЧАТЬ: немой – 7 и т.д. 9; ОБЩЕНИЕ: друзья – 21; люди – 5; друг – 4 и т.д. 62; РАЗГОВОР: люди – 7; друзья –

4 и т.д. 28; РЕЧЬ: оратор – 3; человек – 2; и т.д. 13.

Акустическая характеристика общения. Группы ассоциативных реакций, представляющих акустические характеристики процесса общения, составляют часть зоны ближней периферии женского и мужского ассоциативных полей. Число ассоциаций, актуализирующих акустические признаки общения, в женском коммуникативном поле превышает аналогичный показатель в мужском ассоциативном поле на одну треть. Ассоциации данной группы характеризуют различные компоненты акустического образа: динамику, интонационный строй, длительность, темп, артикуляционные свойства речи.

Так, мужчины чаще, чем женщины, интенсифицируют звук в процессе общения (*громко, орать, кричать*). По характеру звучания женская речь интонационно богаче (*музыка, песня, бурное, льется*). Верифицирован признак большей мобильности темпа речи женщин: для характеристики темпа в арсенале вербальных средств коммуникативного сознания женщин содержится больше лексем (*оживленное, живое, энергичный*).

Называя ассоциативные реакции, характеризующие акустическую сторону общения, мужчины часто указывают на особенности артикуляции: с одной стороны, на четкую артикуляцию (*разборчивая, четкая*); с другой стороны, на неясную (*бормотать, мычать*). Таким образом, если женщины акцентируют внимание на интонационном строе речи, то мужчины – на артикуляционных характеристиках.

В женском и мужском коммуникативном сознании наблюдается дифференциация стимулов по признаку темпа: *говорить* и *разговор* занимают в представлении мужчин и женщин мало времени и протекают в быстрых темпах (*быстрый, краткий*), *речь* требует больше времени (*долгая, длинная*).

Примеры ассоциативных реакций мужчин: ГОВОРИТЬ: громко, много – 4 и т.д. 21; МОЛЧАТЬ: тишина – 45; тихо – 5 и т.д. 60; ОБЩЕНИЕ: долгое – 1;

РАЗГОВОР: быстрый, громкий, краткий, тихий – 1; 4; РЕЧЬ: говор, долгая и нудная – 1 и т.д. 6. *Примеры ассоциативных реакций женщин:* БЕСЕДА: оживленная, лай – 3; ГОВОРИТЬ: шум – 6, громко – 5 и т.д. 26; МОЛЧАТЬ: тишина – 71 и т.д. 83; ОБЩЕНИЕ: бурное – 1 и т.д. 3; РАЗГОВОР: время, громко – 1 и т.д.; 5; РЕЧЬ: громкая – 3; говор, звук, звуки, льется – 2 и т.д. 19.

Обстановка общения. Ассоциации, номинирующие предметы обстановки общения, занимают часть зон ближней периферии в обоих ассоциативных полях. Объем групп в гендерных полях дифференцирован в минимальной степени.

Значительная часть ассоциаций группы *обстановка общения* представляет собой сложные, многокомпонентные образные реакции (*аудитория, урок, экзамен, ресторан, библиотека, конференция, собрание, ООН, Россия* и т.д.) Данные ментальные образования объективируют как женщины, так и мужчины в равной мере. Таким образом, как в сознании женщин, так и в сознании мужчин стимулы группы «Общение» ассоциируются со сложными многокомпонентными представлениями – *фреймами*.

Как мужчины, так и женщины в преобладающем большинстве случаев связывают процесс общения с неформальной обстановкой (мужчины: *досуг, развлечение*; женщины: *отдых, праздник*). Данные ассоциации и в мужском, и в женском ассоциативных полях преобладают над ассоциациями, объективирующими формальную обстановку (мужчины: *конференция, собрание*; женщины: *аудитория, работа*) и ярко выраженных гендерных различий относительно данного признака не наблюдается. Выявлены данные, касающиеся гендерной специфики места неформального общения: женщины воспроизводят спокойную обстановку дома, дачи (*уют, чай в беседке, сад*), также на приоритет домашнего неформального общения указывают ассоциации времени (*вечер*); мужская беседа происходит в домашней обстановке и вне дома в весьма

оживленном окружении (*дом, ресторан, тусовка*). Атрибутом неформального общения мужчин чаще становятся те или иные блюда, напитки, мужчины чаще востребуют вкусовые чувственные представления, спектр вкуса представлен шире мужчинами (*чай, кофе, какао, сигареты, водка, пиво*), чем женщинами (*чай, кофе, пиво*).

Примеры ассоциативных реакций мужчин: БЕСЕДА: чай - 46; беседка, вид, водка и т.д. 58; МОЛЧАТЬ: библиотека, музей – 1 и т.д. 8; ОБЩЕНИЕ: встреча, кофе – 2 и т.д. 11; РЕЧЬ: речка – 2 и т.д. 5. *Примеры ассоциативных реакций женщин:* БЕСЕДА: чай – 37 и т.д. 52; ГОВОРИТЬ: аудитория, книга – 1 и т.д. 5; ОБЩЕНИЕ: встреча, работа – 2 и т.д. 17; РАЗГОВОР: встреча – 3 и т.д. 7; РЕЧЬ: книга – 4; река – 3 и т.д. 12.

Эмоциональная окраска. Ассоциации-эмоции формируют часть зоны ближней периферии женского ассоциативного поля и часть зоны крайней периферии мужского. Ассоциации данной группы представляют образный компонент концепта «общение».

Как женщины, так и мужчины, репрезентируют больше положительных эмоций, связанных с общением: женщины - положительных – 72%; отрицательных – 28%; мужчины - положительных – 60%; отрицательных – 40%. Ассоциации-эмоции женщин представляют широкий диапазон чувств, часть подобных номинаций отсутствует в ассоциативном поле мужчин (*радость, удовольствие, наслаждение, счастье, волнение, скука, спокойствие, горе, злость, неудобство, скорбь*).

Стремление к гиперболизации чувств имплицировано в позитивно окрашенных ассоциациях женского ассоциативного поля, объективирующих высшую степень положительной оценки (*радость, счастье, удовольствие, торжество*). Тот факт, что женщины в три раза чаще, чем мужчины, в ответ на стимул вербализуют эмоциональное состояние, является ещё одним аргументом, подтверждающим тезис о том, что наиболее значимые различия в коммуникативном поведении мужчин и

женщин наблюдаются в выражении эмоций.

Примеры ассоциативных реакций мужчин: БЕСЕДА: дружба, интерес, любовь - 1; 3; ГОВОРИТЬ: беда, смеяться - 2; 4; МОЛЧАТЬ: грусть, замкнутый, обида, и т.д. 8; ОБЩЕНИЕ: дружба - 4 и т.д. 7. *Примеры ассоциативных реакций женщин:* БЕСЕДА: интерес - 3 и т.д. 9; ГОВОРИТЬ: бояться, теплый поток - 2; МОЛЧАТЬ: обида - 5 и т.д. 22; ОБЩЕНИЕ: дружба - 11; радость - 8; интерес - 5 и т.д. 39; РАЗГОВОР: интерес - 1 и т.д. 12.

Оценочные ассоциации. Группа ассоциаций-отношений коммуникантов к процессу общения локализована в зонах крайней периферии в обоих ассоциативных полях, однако женщины в два раза чаще, чем мужчины, объективируют ассоциации-оценки.

Оценочные ассоциации определяют процесс общения на основе разнообразных критериев, представляя результат эмоциональной или рациональной оценки стимула. Столь же разнообразным может быть и содержание концепта: в зависимости от того, какой критерий взят за основу оценки, это может быть и чувственный образ (*красивая*), и понятие (*грамотно*).

В ассоциативном поле мужчин частотны лексемы с негативной коннотацией (*болтать, базарить*). Женщины позитивно воспринимают общение (*музыка, песня*). Женщины в два раза чаще оценивают процесс общения посредством лексем с позитивной коннотацией.

В некоторых ассоциациях-персонализациях ярко выражена коннотативная составляющая. Лексемы, номинирующие коммуникантов с ярко выраженной коннотативной составляющей, более характерны для ассоциативного поля женщин. Женщины превосходят мужчин в положительной оценке коммуникантов (*друзья, родные*), а мужчины - в отрицательной (*дурак, шпион*).

В результате анализа ассоциаций-оценок выявлена иерархия критериев

- *оценки женщин:* эмоциональный (*приятный, хороший*); соответствия

нормам языка (*правильный, чистая*); смыслового содержания (*интересный, что-то серьезное*); эстетический (*выразительная, красивая*); прагматический (*ненужный*);

- *оценки мужчин:* смыслового содержания (*интересный*); эмоциональный (*душевный*); эстетический (*выразительная*); соответствия нормам языка (*грамотно*).

Итак, женщины чаще, чем мужчины, оценивают (в частности, позитивно) процесс коммуникации, кроме того, оценка женщин носит более разносторонний характер.

Примеры ассоциативных реакций мужчин: БЕСЕДА: веселая, дружная и т.д. - 1; 5; ГОВОРИТЬ: бред, грамотно - 1 и т.д. 4; МОЛЧАТЬ: золото - 4; ОБЩЕНИЕ: здорово, круто - 1 и т.д. 6; РАЗГОВОР: глупый, дружный - 1 и т.д. 6; РЕЧЬ: красивая - 5 и т.д. 11. *Примеры ассоциативных реакций женщин:* БЕСЕДА: приятная - 5; дружеская - 4 и т.д. 16; ГОВОРИТЬ: правильно - 3 и т.д. 9; МОЛЧАТЬ: золото - 5 и т.д. 7; ОБЩЕНИЕ: интересное, приятное - 2 и т.д. 6; РАЗГОВОР: интересный - 2 и т.д. 10; РЕЧЬ: красивая - 7; правильная - 6 и т.д. 22.

Психические процессы. Группа ассоциаций, актуализирующих психические процессы, локализована в зоне крайней периферии мужского и женского ассоциативного поля. Называя ассоциации *думать, мыслить* и т.д., испытуемые анализируют процесс общения и называют внутренние психические процессы, обеспечивающие коммуникацию, таким образом, по содержанию концепт «общение» может быть определен как *сценарий*.

Следует отметить, что лексема *молчать* в обеих гендерных группах стимулирует максимальное число ассоциаций *думать*. Как в сознании мужчин, так и в сознании женщин общение связано с познанием нового.

Наблюдается гендерная специфика активности ответов: ассоциации этой группы женщины произносят на все

предъявленные стимулы, а мужчины только на три (*беседа, говорить, молчать*); кроме того, реакции женщин более разнообразны (*воспоминание, открытие, познание, мечтать, мечта*), чем ассоциации мужчин.

Примеры ассоциативных реакций мужчин: БЕСЕДА: открытие, познание и т.д. – 4; ГОВОРИТЬ: думать – 4 и т.д. 7; МОЛЧАТЬ: думать – 25 и т.д. 30; *Примеры ассоциативных реакций женщин:* БЕСЕДА: интеллект, познание и т.д. – 3; ГОВОРИТЬ: думать – 9 и т.д. 12; МОЛЧАТЬ: думать – 33 и т.д. 42; ОБЩЕНИЕ: познание – 2.

Ассоциации групп *содержание общения, средства общения и материал общения* характеризуются низкой частотностью и формируют зоны крайней периферии гендерных ассоциативных полей.

Содержание общения. Преобладающее большинство ассоциаций данной группы выполняет функцию конкретизации коммуникативных процессов: в ответ на стимул, испытуемые вербализуют прототип, образ типичного представителя класса, категоризируемого концептом, который в их сознании по содержанию является *понятием*.

И мужчины, и женщины в равной мере ориентированы как на деловую беседу (*мужчины: деловой, информация, женщины: обсуждение проблем, об учебе*), так и на разговор «по душам» (*мужчины: откровение, по душам; женщины: откровенность, правду*).

Для мужчин характерна определенность предмета общения, наличие одной тематики разговора (*разговор на тему, тема*), для женщин – неопределенность, политематическая направленность общения (*разное, разговаривать о чем-либо*).

В ходе анализа группы ассоциативных реакций *содержание общения* выявлено указание на объем общения: женщинам свойственно многословие (*много слов, поток слов*), среди "мужских" ассоциаций нет указания на соответствующий признак. Мужчины ориентированы на краткое

изложение информации (*тоист, скороговорки, спич*), женщины – более развернутое во времени (*лекция*).

Мужчины в три раза чаще, чем женщины, ассоциируют коммуникацию с сообщением ложной информации (*обман, сплетни, ложь*). Кроме того, женщины продуцируют ассоциации *правду, откровенность*, следовательно, женщины более склонны доверять собеседнику, чем мужчины.

Данные эксперимента лишь косвенно указывают на тот факт, что мужская речь более объективна, чем женская; мы находим указания на субъективность женской речи: так, для женщин характерно отношение к общению как к творческому процессу, женская речь – это авторская интерпретация передаваемой информации (*байки, сочинение, мечта*).

Юмор в процессе общения используют чаще мужчины (*анекдот, прикол*), чем женщины.

Примеры ассоциативных реакций мужчин: БЕСЕДА: нотация, обман и т.д. – 1; 6; ГОВОРИТЬ: речь – 11 и т.д. 20; ОБЩЕНИЕ: лесть, мысли и т.д. – 1; 4; РАЗГОВОР: сплетни – 4 и т.д. 16; РЕЧЬ: мысль – 2 и т.д. 10. *Примеры ассоциативных реакций женщин:* БЕСЕДА: байки, новости и т.д. – 1; 3; ГОВОРИТЬ: речь – 12 и т.д. 22; МОЛЧАТЬ: тайна – 2 и т.д. 3; ОБЩЕНИЕ: информация – 4 и т.д. 6; РАЗГОВОР: взгляды, обсуждение проблем и т.д. – 1; 6; РЕЧЬ: мысли – 3 и т.д. 5.

Средства общения. Группу *средства общения* составляют номинации физиологических и технических средств, обслуживающих процессы коммуникации. Очевидно, что ассоциации данной группы эксплицируют образный компонент концепта.

Примеры ассоциативных реакций мужчин: ГОВОРИТЬ: язык – 19; голос, рот – 4 и т.д. 30 и др. *Примеры ассоциативных реакций женщин:* ГОВОРИТЬ: язык – 12; губы – 3; голос – 2; голова, зубы, рот, слух – 1; 21 и др.

Материал общения. Группа ассоциаций *материал общения* отражает расчлененное

представление испытуемого о коммуникативном процессе, объективируя коммуникативные единицы и единицы языка. Выражаемый подобными ассоциациями концепт предположительно может быть интерпретирован как *понятие*. Данный концептуальный признак в большей мере релевантен для концептов *говорить* и *речь* в обеих гендерных концептосферах.

Примеры ассоциативных реакций мужчин: БЕСЕДА: вопрос – 1; ГОВОРИТЬ: слово – 12 и т.д.21; РАЗГОВОР: слова – 5 и т.д. 7; РЕЧЬ: слово – 15; слова – 12 и т.д. 37. *Примеры ассоциативных реакций женщин:* БЕСЕДА: слово 1; ГОВОРИТЬ: слова – 10; слово – 5 и т.д.16; РАЗГОВОР: слова – 3 и т.д. 6; РЕЧЬ: слово – 14; слова – 8 и т.д. 27.

Представляем итоговые данные сопоставительного анализа ассоциативных реакций мужчин и женщин.

Обобщая результаты исследования, сформулируем следующие выводы. Разнохарактерность образов, вербализуемых посредством ассоциативных реакций, многообразие семантических групп, возможность выделения подгрупп ассоциаций внутри отдельной группы указывают на тот факт, что концепт *общение* представляет собой сложное, многокомпонентное ментальное образование. Одна часть испытуемых представляет концепт как разного рода *представления* (от простого образа до сложных ментальных построений – *фреймов* и *сценариев*); другая часть – как *понятие*. Сопоставительный анализ мужских и женских ассоциативных реакций показал, что мужчины чаще реагируют ассоциациями, имплицитными понятием, а женщины чаще вербализуют те или иные аспекты образа.

В результате содержательного анализа «мужских» и «женских» ассоциативных полей слов-стимулов выделены идентичные семантические зоны, однако интеграция их в более крупные блоки (ядро, периферийные зоны) обнаруживает некоторое гендерное своеобразие. В мужском ассоциативном поле бóльшим

количеством лексем, чем в женском, представлены группы *коммуникативные действия, содержание общения*. В женском ассоциативном поле в большей мере, чем в мужском, эксплицированы группы *партнеры по общению, акустическая характеристика общения, обстановка общения, мыслительные процессы, оценка процесса коммуникации, материал общения*. Максимальные различия в численном составе наблюдаются в зонах *эмоциональная обстановка общения* мужского и женского ассоциативных полей. В частности, ассоциации женщин, вербализующие эмоциональные состояния в процессе общения, в три раза превосходят ассоциации мужчин (отметим, что эмоциональный критерий оценки процесса коммуникации имеет в сознании женщин самый высокий рейтинг, а ассоциации, вербализующие эмоциональную оценку, превосходят аналогичные ассоциации мужчин в два раза).

Следует отметить существенную разницу в частоте воспроизведения реакции *молчать* в ответ на стимул *говорить*: она является высокочастотной, и мужчины воспроизводят её в три раза чаще, чем женщины.

В целом сопоставительный анализ показал, что высокочастотные ассоциативные реакции мужчин и женщин за редким исключением тождественны, различия выявлены в ходе анализа реакций с невысокой частотой воспроизведения, также наблюдается небольшой диапазон варьирования частоты тождественных реакций (в пределах 5-7%). Следовательно, ассоциативные поля изучаемой тематической группы в двух гендерных концептосферах в большей мере совпадают, или частично не совпадают, однако именно различия определяют своеобразие общения мужчин и женщин.

Литература:

1. Шаманова М. В. К изучению категории *общение* в русском языковом сознании // Язык и национальное сознание: сб.

науч. ст. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2002. – Вып. 3. – С.56-62.

2. Караулов Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и

образ мира: сб. науч. тр. - М.: РАН ИЯ, 2000. – С.191-206.

3. Частотный словарь русского языка / Под ред. Л.Н.Засориной. – М.: «Русский язык», 1987. – 538 с.

УДК 659.1:008

Н.О. Долгих

ОТРАЖЕНИЕ АРТЕФАКТОВ ЭЛИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ

Рекламный текст, артефакты, элитарная культура, язык, эффективность, восприятие.

Цель исследования – выявить, описать и систематизировать артефакты элитарной культуры в рекламных текстах русских и немецких печатных СМИ. В работе представлены результаты исследования структурных и семантических трансформаций рекламного текста с учетом культурной специфики Германии и России. Проведены идентификация, описание и систематизация артефактов элитарной культуры, представленных в рекламных объявлениях. Осуществлена акцентуация технических приемов, символов, знаков и иных способов организации сообщения, которые можно отнести к ключевым концептам культурного поля рекламы. Результаты проведенного исследования характеризуют использование артефактов элитарной культуры в рекламных текстах как средства подтверждения высокого социального статуса.

Целью¹ данной работы является выявление, описание и систематизация артефактов элитарной культуры в рекламных текстах русских и немецких печатных СМИ. Мы использовали такие немецкие издания, как «Zeit», «FrankfurterAllgemeineZeitung», «Süddeutsche Zeitung», «Brigitte», «Spiegel», «Elle», «Mini», «Cosmopolitan».

Реклама является важным экономическим и социальным фактором современного общества. Она в значительной степени определяет образ и стиль жизни людей. Именно поэтому серьезный немецкий журнал «Spiegel» определил её как «пятую власть» вслед за властью СМИ. Реклама проникает в повседневный дискурс. На современном этапе можно с уверенностью говорить, что она стала полноправной частью массовой культуры,

она перестала выполнять функцию исключительно продвижения товара или услуги. Феномен рекламы стал феноменом современной культуры и уже сам формирует особое культурное поле со своими общепринятыми условностями, знаками, мифологемами, символами.

Реклама воздействует на сознание рационально и эмоционально; она заражает эмоциональным состоянием; она определяет образ жизни благодаря ассоциациям с известными брендами. Иначе говоря, реклама воздействует на те сферы, которые А. Вежбицкая в совокупности называет «культурой в широком смысле слова» [Вежбицкая, 1996: 36]. В целом культура – и реклама прежде всего – существует как дискурсивное пространство, включающее множество текстов. Дискурс рекламы пронизывают интертекстуальные связи, соотносящие рекламу с другими типами дискурса.

¹ Исследование выполняется при частичной поддержке РГНФ (грант 07-04-02006а).

Рекламный текст прагматически ориентирован на определенную целевую аудиторию: «Реклама всегда должна иметь четкий адрес. Если при составлении рекламного текста учитываются особенности адресата, его интересы, цели, мотивы, потребности, взгляды и привычки, тогда реклама находит свою рекламную аудиторию – конечного потребителя рекламной продукции» [Кромптон, 1998: 17]. Направленность на целевую аудиторию подразумевает вариативность средств и приемов, актуальных в системе ценностей социума. «В рекламе заимствование единиц из разных знаковых систем, разных субкультур и идиомов национального языка обусловлено прагматически, а именно направленностью рекламных сообщений на различные целевые группы. Каждая целевая группа соотносится с определенным социумом, является носителем определенных социальных ценностей и стереотипов. Одним из способов апелляции к значимым для целевой группы ценностям могут быть заимствования и цитаты соответствующей субкультуры», – утверждает И.Г. Овчинникова [Овчинникова, 2000: 367-373].

В данной работе мы рассмотрим использование в рекламе, опубликованной в немецких и русских печатных СМИ, артефактов элитарной культуры. В рамках данной работы под артефактами мы будем понимать любые «объективно существующие», прошедшие процесс «овеществления», «материализованные» культурные объекты, реалии и образцы» [Белик, 1998: 13]. Таким образом, под определение артефакта подпадают книги, рукописи, картины, интерьер, одежда, музыкальные произведения, памятники архитектуры и т.д., то есть все, что создано искусственно. В понятие «артефакта» в качестве его элемента входит так называемый прецедентный текст (Ю.Н. Караулов) – «текст, связанный для носителей данной культуры с определенной ситуацией, событием, известной личностью» [Караулов, 2003: 21]. При этом в рекламном сообщении прецедентный текст может быть представлен любым его элементом:

иллюстрацией, заголовком, целым текстом, любой фразой, отсылающей нас к текстам различных субкультур (поговорки, фольклор) и произведениям различных видов искусства (скульптура, живопись, архитектура, изображение великих личностей, деятелей искусства, звезд эстрады, кино и т.д.). На наш взгляд, в этом проявляется интертекстуальность рекламного дискурса. Поскольку элитарную культуру обслуживает высшая форма существования языка – литературный язык, в систему которого входят фразеологические обороты, то вполне обоснованным является приращение нами фразеологических оборотов к артефактам элитарной культуры, используемым в текстах рекламы.

Охарактеризуем элитарную культуру. Носителями элитарной культуры являются социальные группы, обладающие некоторым уникальным социально-значимым ресурсом (властью, определенным интеллектуальным потенциалом). Любая элита характеризуется определенными специфическими признаками: поведением, внешней атрибутикой. Существенной характеристикой элиты является социальный статус. Специфическим качеством элитарной культуры является ее индивидуально-личностный характер. Элитарная культура запечатлела себя в разных сферах общественного бытия, особенно значителен ее след в области интеллектуальной и художественной. К представителям элитарной культуры можно отнести мыслителей, поэтов, художников, музыкантов, исторических деятелей – людей разносторонне одаренных. Яркими примерами элитарной культуры являются различные направления в искусстве, где создаются свои типы культурных текстов, свой язык, специфические средства выражения, способы их (текстов) бытования. Элитарная культура создается культурной элитой, это культура профессиональная, специализированная, требующая специального усвоения норм, ценностей, правил, навыков, технологий, т.е. специального обучения.

Элементы, образы элитарной культуры используются в рекламе для того, чтобы, во-первых, подчеркнуть уникальность, элитарность того или иного предмета, а во-вторых, для того, чтобы продемонстрировать потенциальному потребителю престижный стиль жизни, который станет ему доступен благодаря приобретению товара или услуги. Такие свойства, как элитарность, исключительность предмета переносятся таким образом на его обладателя, причисляя его тем самым к группе людей с более высоким социальным статусом.

Использование в рекламных текстах имен великих деятелей искусства, цитат классиков литературы, великих исторических личностей способствует созданию положительного образа в сознании потребителя, придают аргументам, приводимым в пользу товара или услуги, объективность и неза-висимость, подчеркивают исключитель-ность как самих товаров, так и великолепный вкус приобретающих их людей.

Проанализировав иллюстрированную рекламу газет и журналов Германии и России за последние два года, мы выявили следующие примеры обращения к артефактам элитарной культуры.

1. В качестве иллюстраций в рекламных текстах часто выступают изображения великих исторических личностей, деятелей литературы, памятники архитектуры и культуры различных стилей и эпох, картины известных художников и т.д.

Приведем примеры немецких рекламных текстов:

- Franklin Templeton Investments. На иллюстрации изображен бывший президент США Франклин Рузвельт;

- «Alt-Bogenhausen: Das beste Stück München». На иллюстрации находим особняк 18 века, кроме того, приведено его название – «Alt-Bogenhausen»;

- Sparkassen-Finanzgruppe. Помимо названия финансовой группы обнаруживаем изображение оперной сцены, симфонического оркестра, выставки картин Пабло Пикассо и другие памятники архитектуры;

- Unsere Kulturförderung: Gut für die Sinne. Gut für Deutschland. Sieben Dorfschönheiten, die jedes Herz erobern: idyllisches Frankreich. Текст сопровождается изображением средневекового французского замка;

- Reflecting on Time. Mido Swiss Watches since 1918. На иллюстрации – греческий амфитеатр, верхняя часть которого превращена в часы;

- Chinesischer Turm. Auf gut bayerisch: «Überall daheim» Bayerische Landesbank. Текст иллюстрирован изображением китайской башни;

- Das goldene Jenseits. Antikenmuseum Basel und Sammlung Ludwig. Ассоциацию с древностями поддерживает золотая маска египетского фараона Тутанхамона;

- E-on. Wir machen Energie sichtbar. Die, der Kunst. Рекламная компания E-on выбрала в качестве визуального образа картину художника Пауля Клее «Das Universum Klee»;

- T-Home. Zu Hause grenzenlos Musik geniessen. На иллюстрации к рекламе стереосистемы фирмы T-Home мужчина и женщина наслаждаются выступлением оперной певицы, принимая ванну на балконе оперного театра. Иллюстрации призвана вызывать ассоциацию с исключительным качеством передачи звука;

- Fürst von Metternich. Werden Sie Fürst/ Fürstin für eine Ballnacht. Fürstlich geniessen auf Schloss Johannisberg. В рекламе шампанского «Fürst von Metternich» приведено название и изображение старинного немецкого замка Йоханнисберг.

Примеры российских рекламных объявлений:

- в рекламе «Финнам Менеджмент» в качестве иллюстрации использовано изображение балерины, исполняющей на сцене сольную партию;

- на иллюстрации к рекламе средств по уходу за волосами Pantene Pro-v находим творения рук древнегреческих мастеров и усыпальницы фараонов древнего царства;

- на иллюстрации к рекламе туров в

Испанию изображен архитектурный ансамбль, творение рук великого испанского архитектора Антонио Гауди;

- на иллюстрации к рекламе нового аромата от Nina Ricci «Love in Paris» видим Эйфелеву башню – символ Парижа;

- на иллюстрации к рекламе марки сигарет Sovereign со слоганом «Тонкий вкус современной Англии» соседствует изображение башни Биг Бен;

- актриса Чулпан Хаматова позирует для рекламы часов фирмы Romanson;

- на иллюстрации к рекламе принтера фирмы Lexmark воспроизводится репродукция картины «Одалиска» знаменитой художницы 21 века Айдан Салаховой;

- на иллюстрации к рекламе сотового телефона Nokia изображены молодые люди, рассматривающими картины в музее изобразительного искусства;

- на иллюстрации к рекламе одноименной туалетной воды «Champs-Elysees» от Guerlain Paris изображены такие известные достопримечательности французской столицы, как Елисейские поля и Триумфальная арка.

Нетрудно заметить, что все использованные в рекламе артефакты элитарной культуры популярны; они входят в «обязательный минимум» знаний.

2. В рекламных текстах мы находим имена, цитаты, названия произведений деятелей литературы и искусства, членов королевских семей и т.д.

Приведем примеры немецких рекламных текстов:

- Der neue grosse historische Roman der Bestseller-autorin Brigitte Riebe «Die Hüterin der Quelle» – в данном рекламном объявлении приводятся имя и название книги известной немецкой писательницы;

- Du bist der Van Gogh der Fotografie. Die ganze Welt ist deine Leinwand – в данном рекламном тексте мы находим имя великого живописца;

- -Wohnen mit Ritz-Carlton-Service. Berlin- Potsdamer Platz. Sie können in 1 Minute im Tiergarten sein, in 3 Minuten in der Philharmonie, in 5 Minuten am Brandenburger Tor ... oder einfach zuhause das Leben

geniessen – рекламный текст содержит перечисление памятников архитектуры Германии: здание филармонии, Бранденбургские ворота, а также всемирно известный отель Ритц;

- «Dass schönstes Wesen noch sein Schönsein mehrt – Wir wünschens: dass so Rose nie verdierbt» William Shakespeare – объявление содержит упоминание великого Вильяма Шекспира;

- Prince of Wales Finest Custom Clothes. Gelegenheit nach Mass – рекламное сообщение апеллирует к принцу Уэльскому;

- «Kein Fleck der Erde halt mich lange. Schnell weg komme ich auch hier mit AVIS» Stephanie Bothor – в данном рекламном тексте приводится цитата известной немецкой писательницы Штефани Бофор.

Примеры российских рекламных объявлений:

- название водки «Мороз и солнце» отсылает нас к известному стихотворению А.С.Пушкина;

- REMBRANDT – улыбка на миллион. В рекламе зубной пасты, в качестве ее названия используется имя великого голландского живописца Рембрандта;

- чай «Twinings of London» – вековые традиции. Сэр Твайнинг по заказу графа Грея – в данном рекламном объявлении присутствует указание на принадлежность к высокому сословию, о чем свидетельствует титул- граф.

3. Обратимся к примерам использования фразеологизмов как апелляции к высокому литературному стилю. Фразеологию можно трактовать как прецедентные тексты, застывшие в лексической системе языка.

Приведем примеры из немецких рекламных текстов:

- Deutsche Post. Sie wollen nicht mehr im Trüben fischen? Besuchen Sie uns doch mal. (im Trüben fischen - ловить рыбу в мутной воде);

- Skoda Fabia Combi. Dank modernster Technologie, attraktiver Srienausstattung und einem durchdachten Sicherheitspaket hat sich ein Klassiker entwickelt, der jeder Aufgabe gewachsen ist. (der Aufgabe gewachsen sein - справляться с чем-л., соответствовать

чему-л., каким-л. требованиям);

- Swiss Life ist der grosse europäische Lebensversicherer, der Ihnen ein Leben lang partnerschaftlich zur Seite steht. (j-m zur Seite stehen – помогать кому-л., поддерживать кого-л.);

- Geolino. Wissen macht Spass. (Spass machen – доставлять удовольствие, нравиться).

Примеры российских рекламных объявлений:

- Vogue – играя чувствами;
- Альфа Банк. С каждым клиентом мы находим общий язык;
- Poly Brilliance от Schwarzkopf – игра с огнем.

Подведем итоги анализа.

Использование в рекламе элементов элитарной культуры придает рекламируемым товарам индивидуальный облик. Приобретая такие товары, человек тем самым пытается выделиться из окружающих, демонстрирует свой стиль, подтверждает свой социальный статус. В таких объявлениях с помощью различных средств дается намек на то, что данный товар предназначен для покупателя со вкусом и высоким социальным статусом. Обращение к артефактам и прецедентным текстам элитарной культуры создает интертекстуальные отношения между массовым и элитарным дискурсами. Насколько позволяют судить обнаруженные нами примеры, для ссылки на элитарную культуру чаще используют невербальные средства, прежде всего иллюстрации. В немецкоязычных СМИ мы находим больше ссылок на элитарную культуру, чем в российских.

Реклама в современном культурном пространстве выступает как некое поле, где происходит смешение, унификация, стандартизация, а также подгонка культурных ценностей различных разновидностей культуры в некую общую информационную массу, понятную и привлекательную для современной аудитории [Ортега-и-Гассет, 1991: 64]. Реклама использует современные культурные образы и смыслы элитарной

культуры, язык которой не приспособлен к культуре массовой, создавая иллюзию приоритета духовных ценностей и высокого профессионализма. При этом реклама по-прежнему остается специфической разновидностью культуры, оставляющей за собой право заимствовать культурные образцы, упрощая и адаптируя их к функционированию в рамках своего культурного пространства [Разлогов, 1994:68]. Для рекламного дискурса характерна прозрачная интертекстуальность, позволяющая коммуникантам легко восстановить источники цитирования.

Литература:

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: «Прогресс», 1989. – 615 с.
2. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культуры. – М.: РГГУ, 1998. – 241 с.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: «Русские словари», 1996. – 416 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: «Наука», 1981. – 139 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: «УРСС», 2003. – 264 с.
6. Кромптон А. Мастерская рекламного текста. – М.: «Довгань», 1998. – 243 с.
7. Овчинникова И.Г. Реклама как зеркало особенностей русской городской речи // Slavica Quinqueeclesiencia VI. 2000. Linguistica. Translatologia. Pecs, 2000. – С. 367-373.
8. Ортега-и-Гассет М. Эстетика. Философия культуры. – М.: «Искусство», 1991. – 586 с.
9. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник/(под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской). – М.: «Флинта», 1998. – 312 с.
10. Разлогов К.Э. и др. Дар или проклятие? Проблемы массовой культуры. – М.: М-во культуры РФ, 1994. – 192 с.

УДК 81'246.1

*Т.И. Доценко, Ю.Е. Лещенко***ФОРМИРУЮЩИЙСЯ ИНОЯЗЫЧНЫЙ СУБЛЕКСИКОН ВЗРОСЛОГО:
НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП***Учебный билингвизм, сублексикон изучаемого языка, ассоциативный эксперимент.*

В статье обсуждается структура иноязычного сублексикона взрослых носителей русского языка, приступающих к освоению английского. Представлен фрагмент иноязычной ассоциативной сети, сконструированный на основе экспериментальных данных, который отражает начальный этап формирования иноязычного сублексикона.

Введение

Проблема формирования иноязычного сублексикона тесно связана с двумя фундаментальными теориями, разрабатываемыми современной лингвистикой: теорией овладения вторым языком (Second Language Acquisition — SLA) и теорией ментального лексикона (The Theory of the Mental Lexicon).

В реальной учебной ситуации человек, овладевающий другим языком, постоянно включается в речевые акты слухового восприятия, письма, чтения и говорения, в которых формируются его речевые навыки. Авторы теории овладения вторым языком обычно ставят перед собой задачу охарактеризовать процесс становления речевых навыков индивида на другом языке и в зависимости от степени (или уровня) их сформированности строят модели поэтапного (стадиального) усвоения иностранного языка. Современные модели представляют процесс усвоения иностранного языка в виде континуума, по которому обучающийся продвигается от стадии рецептивного, предпродуктивного (Receptive/Preproduction Stage) знания иностранного языка до стадии продвинутого владения языком (Advanced Proficiency Stage), когда уровень языковой компетенции приближен к уровню носителей данного языка [Nakuta, 2000].

Однако становление речевых навыков невозможно без наличия внутренней структуры, с помощью которой иноязычное слово воспринимается,

осмысливается, хранится и вновь воспроизводится (или конструируется) в речевых актах. В современных психолингвистических/когнитивных исследованиях такая внутренняя структура называется ментальным лексиконом. Обычно под ментальным лексиконом понимается запас слов [Aitchinson, 2003] и репрезентации знаний о словах [Zechmeister et al., 1993], хранящихся в сознании человека.

В коннекционистских, или сетевых моделях ментальный лексикон («ментальный словарь») рассматривается как когнитивное образование, организованное по сетевому принципу. В отличие от традиционного словаря, ментальный лексикон не просто фиксирует информацию о слове, а увязывает ее в единую сеть [Aitchinson, 2002, Elman, 2004 и др.].

Ассоциативно-вербальные связи слова, обладающие различной силой (или интенсивностью) (см., например, [De Groot et al., 1992; Krol et al., 1994; McQueen et al., 1994]), могут устанавливаться на основе любого признака слова: фонетического/графического, морфологического, синтаксического, собственно семантического и вероятностного, то есть всего, что говорящие знают об отдельных словах и/или морфемах [Венцов и др., 1994; Emmorey et al., 1989]. Разные типы связей могут взаимодействовать, пересекаться и интегрировать друг с другом по разным основаниям. Результаты экспериментальных исследований показывают, что

фонетическая и (орфо)графическая информация о слове может интегрироваться в едином фоне-тико/(орфо)-графическом комплексе [Garman, 1990]. Связь фонетико/(ор-фо)графической и семантической информации осуществляется за счет функционирования целого комплекса фонетических признаков: «длина слова», «ударный гласный», «ритмическая структура слова» и «сегмент» в путях доступа к значению слова [Бочкарева и др., 2005]. Другая, морфологическая информация, в ментальных образованиях находится под постоянным контролем синтаксических связей и в известной степени сопоставима с лексико-семантическими связями Караулов, 1993; 1999; Сахарный, 1980; Овчинникова, 2006; Elman, 2004]. Что касается семантической информации, то она интегрируется качественно разными лексико-семантическими, концептуальными и прагматическими типами связей. Их пересечение и интегрирование базируется на постоянном взаимодействии языковых и энциклопедических знаний [Залевская, 1992; Кацнельсон, 2007; Levelt, 1989] и обусловлено постоянным «выходом» индивида из «мира языка» в «картину мира» (Ю.Д. Апресян) и коммуникативную ситуацию (необходимую основу как для коммуникативной, так и для познавательной деятельности человека). Из сказанного следует, что ассоциативно-вербальная сеть непротиворечиво объединяет в себе результаты множества увязанных со словом внутренних феноменов: восприятия, значения, знания, представления и др.

По сложившейся в отечественной психолингвистике традиции, базирующейся на исследованиях Ю.Н. Караулова и А.А. Залевской, «ментальный лексикон» понимается как «ассоциативно-вербальная сеть» (Ю.Н. Караулов), представляющая собой «средство доступа к единому информационному тезаурусу, т.е. полному объему хранимых памятью человека энциклопедических и языковых знаний, сопровождаемых эмоциональными

впечатлениями и накладываемой на имеющиеся знания выработанной в социуме системой норм и оценок» [Залевская, 1999: 165]. При таком определении ментальный лексикон понимается не как пассивное хранилище, а как «динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочивания речевого опыта и его продуктами» [Залевская, 1999: 154].

Исследования процедур восприятия и порождения речи приводят лингвистов к мысли о разграничении перцептивного и генеративного словарей. Если перцептивный словарь отвечает за восприятие речи, то генеративный — за ее порождение. Их функциональное и структурное различие проявляется, главным образом, в характере основной единицы словаря [Венцов и др., 1994; Касевич и др., 2004].

Современные модели ментального лексикона индивида, владеющего двумя языками/изучающего иностранный язык, направлены на решение ряда проблем: подразумевает ли овладение вторым языком формирование второй системы концептов или оба языка имеют единую концептуальную базу; каким образом — вместе или отдельно — представлены в едином ментальном пространстве лексические системы обоих языков; каковы особенности процессов лексического доступа (lexical access) и лексической активации (lexical activation) единиц разных языков; как происходит взаимодействие/взаимовлияние систем ментальных репрезентаций родного и изучаемого языков и т.д.

Так, соотношение лексических и концептуальных репрезентаций двух языков рассматривается *дистрибутивной моделью (Distributive Model)*. Эта модель постулирует существование у двуязычного индивида единой концептуальной системы, имеющей общую для обоих языков центральную часть (совпадающие элементы значений слов) и две отдельные периферийные части (элементы значения слов, специфичные для каждого из

языков). Таким образом, значение соответствующих лексических единиц родного и иностранного языков представлено не одним общим концептом, а распределено (дистрибутировано) в группе концептуальных узлов [De Groot, 1992; De Groot et al., 1995].

Сосуществование двух систем лексических репрезентаций представлено двумя типами сетевых моделей: *иерархической (Revised Hierarchical Model)* и *интерактивной (Bilingual Interactive Activation Model)*.

Иерархическая модель предполагает наличие двух относительно самостоятельных лексических систем, существующих отдельно, но увязанных между собой. При этом словесно-словесные и словесно-концептуальные связи единиц обоих языков качественно различны: связь от слова родного языка к иностранному более прочна, чем в обратном направлении; связь слова родного языка с концептом является прямой, а связь иноязычного слова с концептом опосредуется словом родного языка [Krol et al., 1994].

Модели интерактивной активации рассматривают особенности лексической активации и лексического доступа единиц двух языков. Обе лексические системы представлены в едином хранилище и доступ к их единицам не является избирательным (*language non-selective*): два языка активируются одновременно и автоматически даже в том случае, когда речевая ситуация четко ограничена рамками одного из них [Colome, 2001; Dijkstra et al., 2003; Schwartz et al., 2007].

Проблемы взаимодействия языковых систем обсуждаются в *двунаправленной модели билингвизма (Bidirectional Model of Bilingualism)*, предполагающей, что влияние одного языка на другой происходит в двух направлениях: от родного языка к иностранному и от иностранного к родному. При этом влияние иностранного языка на родной язык наблюдается не только в детском возрасте, когда система родного языка еще полностью не сформирована и не является

стабильной [Saville-Troike et al., 1995], но и в ситуации обучения взрослых [Pavlenko, 2003].

Мы предполагаем, что суть общего процесса освоения другого языка в учебной ситуации сводится к осмыслению, переживанию единиц иноязычного словаря в терминах единиц родного языка [Лакофф и др., 2004], к процессу идентификации иноязычного слова через призму родного языка и уже сложившейся концептуальной системы. Родной язык в совокупности со своей концептуальной системой открывают путь к пониманию другого языка.

В результате этого процесса любой индивид, приступающий к освоению другого языка, сознательно/бессознательно устанавливает сходство между единицами своего и чужого языка и конструирует в своем ментальном пространстве новую структуру – иноязычный сублексикон. В свое время еще Л.В. Щерба писал: « В сущности <... ...> работа каждого неопита данного коллектива, усваивающего язык этого коллектива, т.е. создающего у себя речевую систему на основании языкового материала этого коллектива (ибо никаких других источников у него не имеется), совершенно тождественна работе ученого исследователя, выводящего из того же языкового материала данного коллектива его языковую систему, только одна протекает бессознательно, а другая – сознательно» [Щерба, 1974: 35].

Конструирование иноязычного сублексикона в пространстве ментального лексикона базируется на двух, взаимодействующих между собой, процессах. С одной стороны, восприятие иноязычного материала постоянно предшествует формированию сублексикона, и его результаты оказывают влияние на этот процесс. При этом иноязычное слово познается преимущественно со стороны своих внешних, формальных связей и отношений. Та «малая сетка» связей, которая формируется у иноязычного слова в процессе его функционирования в разных контекстах, не может не оказывать влияния на свое

ближайшее окружение в «большой сети», в ментальном лексиконе. С другой стороны, иноязычные единицы при вхождении в ментальный лексикон не могут не испытывать на себе давление «большой сети», построенной на материале родного языка и на сформированной концептуальной базе. В результате этого процесса иноязычные единицы «подстраиваются» под функционирующую структуру ментального лексикона. Взаимодействие двух процессов, направленных от «большой сети» ментального лексикона к иноязычному слову и, наоборот, от «малой сети» иноязычного слова к лексикону, приводят к взаимной адаптации и интеграции конкурирующих между собой единиц разных языков и, в конечном счете, формируют иноязычный сублексикон – новое ментальное образование.

В данной статье предполагается исследовать состояние формирующегося иноязычного сублексикона взрослого человека на начальном этапе освоения иностранного языка в учебной ситуации.

1. Описание эксперимента

Для исследования процесса формирования иноязычного сублексикона был проведен свободный ассоциативный эксперимент, в котором участвовало 55 студентов факультета экономики и менеджмента Пермского государственного педагогического университета, ранее не изучавших английский язык. Эксперимент проводился в письменной форме в конце первого семестра первого года обучения.

В качестве стимулов был использован словник, составленный из 20 частотных слов английского языка по показателям объективной и субъективной частоты. Объективная частота определялась по корпусу английского языка (British National Corpus Online 2003: <http://thetis.bl.uk/>), а субъективная частота слов устанавливалась путем опроса пяти преподавателей английского языка, работающих на первом курсе факультета экономики и менеджмента со студентами, ранее не изучавшими английский язык.

В ходе эксперимента испытуемым предлагалось написать рядом с каждым словом другое слово, первым пришедшее в голову. Выбор языкового кода в условиях эксперимента специально не оговаривался.

В результате эксперимента было получено 1026 вербальных реакций.

На экспериментальном материале (учитывая направленность ассоциативных связей и их частоту), нами были построены модели фрагментов ассоциативно-вербальной сети для некоторых формирующихся и связанных между собой узлов иноязычного сублексикона. В визуальных моделях фрагментов ассоциативно-вербальной сети отображены не столько отдельные узлы (ассоциативные поля отдельных иноязычных слов), сколько связанное между собой множество слов-узлов, занимающих позицию «подсети» в общей ассоциативно-вербальной сети ментального лексикона (см. рис.1). В качестве единиц анализа были избраны ассоциативно-вербальная пара и узел ассоциативно-вербальной сети. *Ассоциативно-вербальная пара* представляет собой трехкомпонентную структуру: иноязычное слово-стимул (S), слово-реакция (R) и отношение сходства между ними (\rightarrow). Ассоциативно-вербальная пара предполагает, по крайней мере, две операции: 1) восприятие (=осмысление) иноязычного слова-S и 2) и соотнесение со словом-S другой словесной единицы. Отсюда следует, что ассоциативно-вербальная пара по своему содержанию структура ментальная, а по форме – языковая [Доценко, 1999].

Узел ассоциативно-вербальной сети – это многокомпонентная структура, которая организуется множеством качественно разнообразных ассоциативных связей, объединенных одним словом. По своему направлению связи могут быть исходящими из узла ($S \rightarrow R$ – «прямые», «внутренние») и входящими в узел из других узлов ментального лексикона ($S \leftarrow R$ – «обратные», «внешние») [Кулакова, 2004; Kiss et al., 1972].

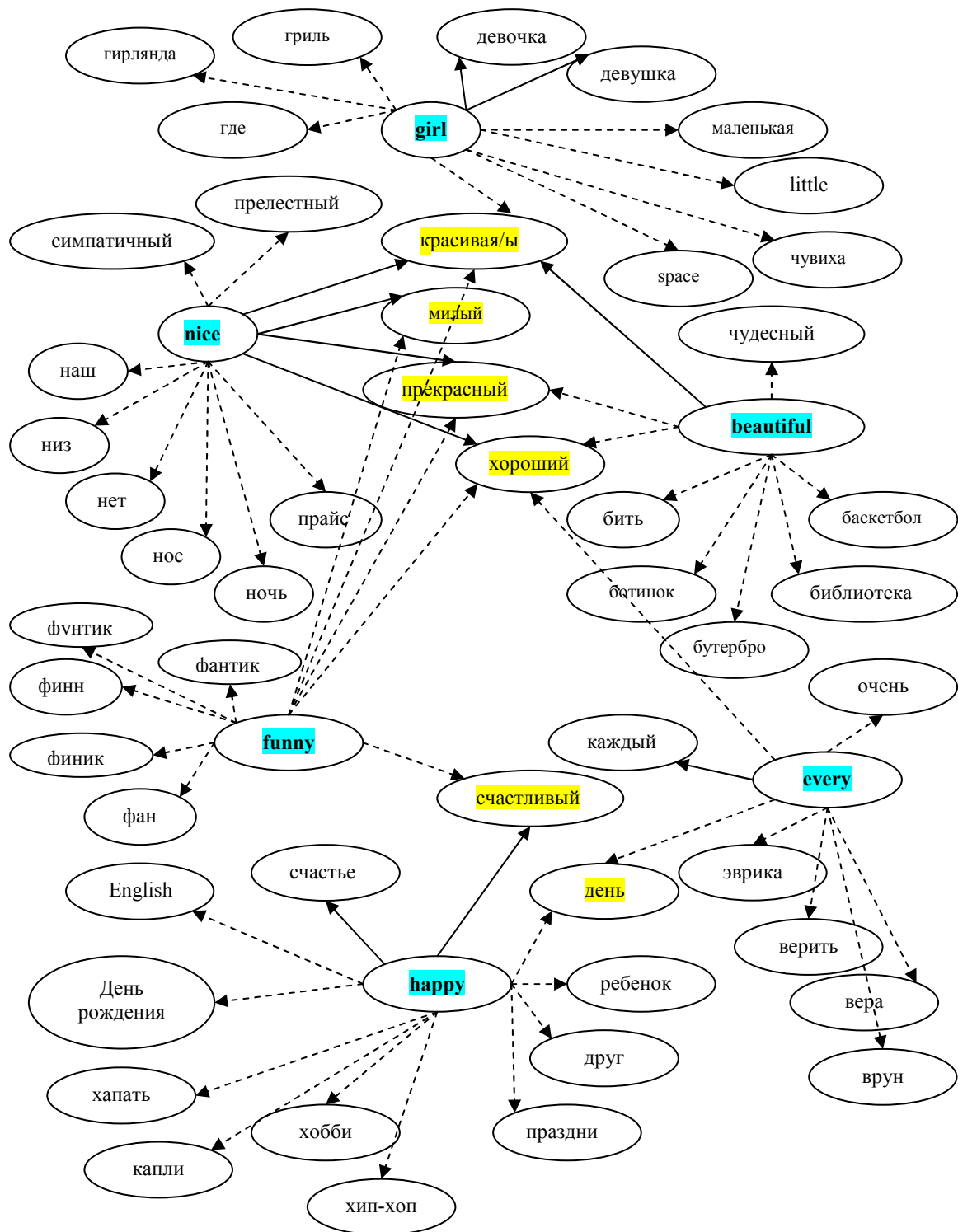


Рис. 1. Фрагмент модели иноязычного сублексикона

Признак силы связи в узле определяется частотой: чем сильнее связь между S и R, тем чаще появляется слово-R (*girl* → *девушка; девочка*), чем слабее связь, тем реже проявляется слово-R (*girl* ----→ *little, маленькая, чувиха*). (см. рис.1). В пространстве ментального лексикона те и

другие связи могут взаимодействовать и проецироваться друг на друга. На рисунке 1 представлен фрагмент иноязычного сублексикона со словами-узлами: *girl, nice, beautiful, funny, every, happy*. Этот фрагмент эксплицирует состояние иноязычного сублексикона на начальном

этапе изучения английского языка взрослыми носителями русского языка Модель этого фрагмента позволяет ответить на следующие вопросы.

- Как начинает формироваться узел иноязычного слова?
- Какое влияние оказывает иноязычное слово на среду своего ближайшего окружения?
- Какое воздействие оказывает на иноязычное слово пространство лексикона, сформированного на материале родного языка?

Так как формирование иноязычного сублексикона постоянно сопровождается процессами восприятия и повышенным вниманием к иноязычному слову, интерпретация материала строится с учетом множественности принятий решений о слове как функционирующей единицы языка. В редких случаях для анализа материала привлекаются данные других участков сети.

2. Узлы иноязычного сублексикона

Как показывает рисунок 1, уже на начальном этапе формирования иноязычного сублексикона в его пространстве сосуществуют *узлы иноязычных и русскоязычных слов*. Эти узлы отличаются друг от друга не только по признаку языкового кода, но и по признаку направленности ассоциативных связей. Узлы иноязычных слов характеризуются только исходящими («прямыми») связями, а узлы русскоязычных слов – только входящими («обратными») связями.

2.1 Узлы иноязычных слов с исходящими связями

По силе исходящих связей узлы иноязычных слов характеризуются преобладающим множеством слабых связей (единичных по фактору частоты). Однако по качеству актуализированных связей иноязычные узлы не являются однородными. В структуре одних узлов доминантными оказываются фонетические/(орфо)графические связи (*funny* → *фанты, фантик, фунтик, финн, финик; every* → *врун, вера, верить, эврика*), в структуре других – семантические (*girl*

→ *девочка, девушка, маленькая; happy* → *счастье, счастливый, день, ребенок, друг, праздник*), в третьих – обнаруживается относительное равновесие между фонетическими/(орфо)графическими и семантическими связями (*nice* → *наш, низ, нет, нос, ночь, прайс* и *симпатичный, прелестный, красивый, милый, прекрасный, хороший*).

Качественное разнообразие узлов указывает, во-первых, на разные единицы принятия решения при восприятии иноязычного слова (словоформа, лексема или составляющая синтагмы), во-вторых, на разную степень его идентификации и разную степень вхождения в ментальный лексикон (т.е. глубину процесса ассоциирования), и, в-третьих, на разную степень функциональной направленности слова на процессы восприятия и продуцирования речи.

Появление в узлах «ошибочных» семантических связей таких как: *every* → *очень* говорит о способности иноязычного слова одновременно активировать и фонетико/(орфо)графические, и семантические связи. В данном случае слово *every* своим фонетико/(орфо)графическим обликом активирует английский подсловарь (*every* → *very*), и одновременно с этим оперирует значением, обращаясь к подсловарю родного языка (*very* → *очень*). Можно предполагать, что на начальном этапе формирования иноязычного сублексикона размытая, нечеткая, еще не сформированная и не закрепившаяся за иноязычным словом информация балансирует между перцептивными и семантическими словарями двух разных языков. Фонетические/(орфо)графические и семантические признаки, принадлежащие разным языкам, перекрещиваются между собой и формируют качественно новые («промежуточные») лексические единицы.

Принятие решения о *фонетическом/(орфо)графическом слове* приводит к активации некоторого множества слов, сходных по своему звукобуквенному образу с иноязычным словом. В результате этого процесса

вокруг иноязычного слова группируются два подмножества слов:

1) заимствованные, обычно низкочастотные: (*happy* → *хип-хоп* 47, *every* → *эврика* 122, *nice* → *прайс* 160, *girl* → *гриль* 169, *funny* → *фан* 300, *happy* → *хобби* 439,)¹

2) исконно русские, чаще частотные или высокочастотные (*every* → *верить* 36280, *vera* 35488, *наш* 295250, *nice* → *нос* 24404, *нет* 234315, *beautiful* → *бить* 2103494), реже – низкочастотные и разговорные (*every* → *врун* 83, *happy* → *ханать* 97).

На основании этих подмножеств происходит проверка степени соответствия звукобуквенного облика иноязычного слова русскоязычному. Процесс сличения разноразличных слов может происходить по целому комплексу фонетических и (орфо)графических признаков: «длина слова» (*girl* → *гриль*, *every* → *вера*, *beautiful* → *ботинок*), «ритмическая структура» (*happy* → *хобби*, *ханать*, *nice* → *прайс*), «ударный гласный» (*funny* → *фанты*, *happy* → *ханать*), «сегмент» — фонетический или графический (*girl* → *гриль*, *every* → *эврика*, *nice* → *прайс*, *girl* → *где*).

Активация подмножества низкочастотных заимствованных слов имплицитно указывает на процессы подстройки иноязычного слова к единицам ментального лексикона, и, наоборот, активация подмножества высокочастотных исконно русских слов указывает на торможение этого процесса, идущее со стороны лексикона. Однако и те, и другие процессы выражают общую тенденцию к "русифицированию" английского слова, попытки тем или иным способом разместить его в системе русскоязычных ассоциативных связей.

В процессе вхождения иноязычного слова в ментальный лексикон подкласс заимствованной лексики становится своеобразным промежуточным образованием, в котором разрешается конфликт между иноязычным словом и

русскоязычным лексиконом. Словарь заимствованной лексики, с одной стороны, открывает вход иноязычному слову в русскоязычное семантическое пространство, а с другой – открывает выход из него в область другого языка и другой культуры. Поэтому поиск смысла иноязычного слова может с определенной долей успеха происходить в рамках этого словаря.

Принятие решения об иноязычном слове как *о словоформе – представителе определенного морфологического класса* может проверяться путем его соотнесения с грамматическим классом хорошо освоенных заимствованных слов: *beautiful* → *ботинок*, *баскетбол*, *бутерброд*, *библиотека*. В данном случае соответствие между грамматическими классами слов устанавливается одновременно по нескольким признакам: фонетико-орфографическим, морфологическим (частеречным) и синтаксическим. Однако проверка грамматического соответствия не может, хотя бы частично, затрагивать смысловой аспект взаимодействующих слов. Улавливание смыслового сходства между иноязычным и заимствованным словом может рассматриваться как процедура поиска, или конструирования, нового значения (лексического или грамматического), с опорой на сочетаемость свойства заимствованных слов.

С другой стороны, поиск смысла иноязычного слова может происходить через обращение к прецедентным феноменам «чужой» и «своей» культуры – «системы единиц и значений <...> хорошо известных любому «среднему» представителю русского национально-лингво-культурного сообщества» [Красных, 2003]. Например, *happy* → *хип-хоп*. В таких случаях фонетико/(орфографические) признаки иноязычного слова (длина слова, звукобуквенные сегменты и ритмическая структура – в некоторых случаях) не только связывают звукобуквенные образы двух слов, но и проецируются на смысловые связи, значимые для межкультурной коммуникации.

¹ Частотность русскоязычных реакций проверялась по числу вхождений в Корпус национального русского языка (www.ruscorpora.ru)

Выход в пространство иноязычной культуры позволяет русскоязычному сознанию закреплять иноязычные контексты в нетраслированной форме и воспроизводить их в различных ситуациях своей культуры: *Girl* → *space*, *happy* → *English*. Воспроизводимость и устойчивость таких номинативных словосочетаний определяется частотой их встречаемости в речевом опыте информанта, как при чтении, так и при восприятии на слух иноязычной речи. Воспроизведение привычного англоязычного контекста одновременно актуализирует представление о его референте. Такие нетраслированные контексты уже не осмысляются как «чужие» и могут конструировать новое знание о референте.

Представленный анализ говорит о том, что иноязычное слово при вхождении его в ментальный лексикон проявляет повышенную активность к его периферийной части, в которой располагается заимствованное слово. В этом пространстве как промежуточном образовании между двумя языками иноязычное слово проходит проверку на степень своего формального соответствия (фонетического и грамматического) слову родного языка.

Процесс идентификации иноязычного слова, намеченный на периферии ментального лексикона и проверенный заимствованным словом, получает свое активное развитие в центральной его части, где располагаются активные единицы «живого» языка с множеством семантических связей. Единицы ядра – это слова, хорошо знакомые человеку с детства, доступ к которым в норме ничем не затруднен. Они обычно выступают в функции «идентификаторов» [Золотова, 2003] значения иноязычного слова.

При условии верного опознания формы слова (прежде всего звукобуквенной оболочки) происходит активация семантических связей, которые побуждают принять *решение о иноязычном слове как лексеме (словарной единице)*. И парадигматические, и синтагматические связи активируют группы слов по

некоторому общему семантическому признаку и отсылают их к определенной составляющей картины мира.

Парадигматические связи. На первичном этапе формирования иноязычного сублексикона иноязычное слово проверяется на степень его семантического сходства с русским словом. Хотя исходящие от иноязычного слова парадигматические связи стремятся к установлению межъязыковой синонимии, степень семантического сходства между разноязычными единицами колеблется в разных пределах: *girl* – *девочка*, *девушка*, *nice* – *симпатичный*, *прелестный*, *милый*, *красивый*, *прекрасный*, *хороший*; *funny* – *счастливый*, *хороший*, *прекрасный*, *милый*, *красивый*; *happy* – *счастливый*, *счастье*; *beautiful* – *хороший*, *чудесный*, *прекрасный*, *красивый*. Представленный экспериментальный материал показывает, как иноязычное слово пытается «ухватить» и закрепить за собой смысловое пространство, сформированное лексической системой родного языка. В этих смысловых связях то с большей, то с меньшей силой играет русское этническое сознание, специфической чертой которого является смещение оценки референта к полюсу положительного признака [Уфимцева, 2007].

Парадигматические связи в иноязычном узле дифференцируются по признаку силы/слабости. Например, *girl* – *девочка*, *девушка*; *beautiful* – *красивый* – это сильные связи, а *girl* – *чувиха*; *beautiful* – *чудесный* – слабые. Различие связей по силе прежде всего обусловлено системным характером «большой сети», сформированной на материале русского языка, сильные связи которой имеют наибольшее число связей с другими единицами, т.е. соотносятся с высокочастотными входящими («обратными») связями, а слабые – с низкочастотными (ср., например, суммарную частоту входящих связей: *девочка* 133, *девушка* 216, *красивый* 637 и *чудесный* 17, *чувиха* 5) [Караулов и др., 1994-1998]. Можно предполагать, что сильные и слабые связи иноязычного сублексикона наследуют свои частотные

характеристики от ассоциативной системы родного языка.

Однако дифференциация связей по признаку силы может быть также обусловлена ситуацией усвоения значения иноязычного слова. В одних ситуациях значение слова может усваиваться через обращение к словарю, а в других – через обращение к множеству учебных текстов, в которых функционирует слово. Неоднократное обращение к словарю и переводу каждого отдельного слова фразы приводит к формированию такого типа сильных парадигматических связей, которые максимально точно передают значение иноязычного слова соответствующим словом родного языка (*beautiful* – *красивый*). В другой ситуации, наоборот, внимание фокусируется на пространстве текста и его целостности. В этом случае область референции слова не является четкой, она может естественно расширяться или сужаться, и слово приобретает множество сильных субъективных связей, часть из которых входит в семантическое поле английского слова (*nice* – *красивый, милый, прекрасный, хороший*).

Синтагматические связи. В результате восприятия иноязычного слова как словоформы и члена синтагмы происходит формирование семантических синтагматических связей. Результаты ассоциативных экспериментов, полученных на материале русского языка, показывают, что фактор «часть речи» русского слова оказывает статистически значимое влияние на силу его исходящих связей. «Наибольшей ассоциативной силой обладают прилагательные, затем — существительные, наименее связанными являются глаголы» [Овчинникова и др., 1989: 114; Овчинникова, 2006].

Семантическая сочетаемость англоязычного слова проверяется прежде всего на основе таких синтаксических схем, которые активно используются в обоих языках. К ним относятся «существительное+прилагательное» и «прилагательное+существительное»: *girl* → *маленькая*, *every* → *день*. В этих случаях

синтагматические связи являются опосредованными переводом: *girl* → [*девочка*] → *маленькая*, *every* → [*каждый*] → *день*. В результате переноса сочетаемостных свойств слов с одного языка на другой с их проекцией на одну и ту же синтаксическую схему в узле появляются параллельные межъязыковые и внутриязыковые англоязычные связи (*girl* → *маленькая*; *girl* → *little*).² Наличие тех и других связей указывает на формирование в сублексиконе качественно нового, универсального типа атрибутивных и предикативных связей, свойственных обоим языкам. Универсальность таких связей объясняется прежде всего подтверждением невербального и вербального опыта на фактах другого языка, т.е. системы представлений о мире, закрепленных родным языком и перенесенных на грамматическую и лексическую систему изучаемого языка. Успешное формирование универсальных синтагматических связей постоянно поддерживается речевой практикой восприятия и воспроизведения прилагательного рядом с существительным в пределах одной синтагмы на английском и русском языках.

Представленный анализ семантических связей показал, что иноязычное слово на начальном этапе своего вхождения в лексикон наследует значение русского слова как своего референта. Однако дифференциация его сильных и слабых связей может зависеть от разных условий усвоения значения иноязычного слова и частоты повторяемости этих условий в учебном процессе. В результате переноса семантических связей с одного языка на другой в иноязычном сублексиконе начинает формироваться качественно новый тип универсальных связей.

2.2. Узлы русскоязычных слов с входящими связями

Узлы русскоязычных слов с входящими

² Ср.: в Русском ассоциативном словаре к стимулу ДЕВОЧКА первой, высокочастотной реакцией является слово «маленькая 70», а низкочастотная реакция «маленький 4» имеет полное пересечение со стимулом (См. т.1 с. 41).

связями берут на себя функции аттракторов, притягивающих к себе множество входящих сильных и слабых семантических связей от иноязычных слов-узлов. Например, узел-аттрактор *красивая/красивый* притягивает к себе иноязычные слова-узлы: *girl, nice, beautiful; funny*, а аттрактор *счастливый* притягивает к себе узлы: *funny* и *happy*. Отсюда следует, что русскоязычные узлы-аттракторы одновременно принадлежат и «малой сети» иноязычного сублексикона, и «большой сети». Визуализированные связи узлов-аттракторов наглядно демонстрируют, как два иноязычных слова притягиваются к аттрактору и наполняют свое содержание семантикой русского слова: *nice* → *хороший* ← *beautiful; nice* → *красивая/ый* ← *beautiful; nice* → *прекрасный* ← *beautiful; funny* → *счастливый* ← *happy*. Во всех этих случаях проводником семантики выступают конкурирующие между собой связи: тождественное значение (перевод) и субъективный смысл.

Узлы-аттракторы, объединяясь в топологические ряды, удерживают ассоциативно-вербальную сеть в стабильном состоянии. В формирующемся иноязычном сублексиконе топологический ряд аттракторов представлен в структуре синонимического («квазисинонимического») ряда: *красивая/ый, прекрасный, хороший, счастливый*. По числу входящих связей самыми сильными в топологическом ряду оказались узлы *красивая/ый* и *хороший*. Следует обратить внимание на то, что лексема *хороший* по данным Русского ассоциативного словаря функционирует в русском языковом сознании как семантическая доминанта в оценке человека [Уфимцева, 2007: 5]. Аттрактор *красивая/ый*, являясь конечным узлом, вступает в семантические синтагматические связи со словом-узлом *girl* и тем самым замыкает топологический ряд. Другой конечный аттрактор *счастливый*, наоборот, оставляет топологический ряд открытым.

В формирующемся пространстве иноязычного сублексикона, кроме топологических рядов, встречаются и

одиночные узлы-аттракторы. Например, аттрактор *день* притягивает к себе два англоязычных слова-узла и увязывает их в трехчленную структуру: *every* --->*день*<---*happy*.

Если считать одним из признаков ассоциативно-вербальной сети «готовность к употреблению» (Ю.Н. Караулов), то можно видеть, как узлы-аттракторы вместе со своими входящими связями прокладывают «маршрут» от «грамматики мысли» к «грамматике языка» (Л.С. Выготский). Например, *girl*--->*красивая/ый* ← *beautiful (nice/funny)*, или *every* --->*день*<---*happy*. Если в первом случае множество семантических связей *beautiful/nice/funny*, опосредованных аттрактором *красивый*, может использоваться при оформлении предикатива в двучленной структуре, состоящей из темы и ремы, то во втором случае атрибутивные и предикативные связи, пролекая через два опосредующих русскоязычных элемента, увязываются узлом-аттрактором в трехчленную структуру: (*каждый* ← *every*)--->*день* <--- (*happy* → *счастливый*).

Анализ узлов-аттракторов приводит к убеждению, что иноязычный сублексикон на начальном этапе своего формирования находится под контролем системных (парадигматических и синтагматических) связей родного языка. Топологические ряды узлов-аттракторов принуждают иноязычное слово закрепляться в сублексиконе по семантическим законам родного языка. Однако узлы-аттракторы, увязывая в единую цепь межъязыковые звенья, с одной стороны, формируют универсальные синтаксические связи, а, с другой — создают ситуацию конкуренции между единицами двух разных языков.

Заключение

Состояние иноязычного сублексикона на начальном этапе усвоения иностранного языка неразрывно связано с процессом вхождения иноязычного слова в ментальный лексикон, сформированный на материале русского языка, включая его концептуальную базу. Исходной точкой в этом процессе является повышенное внимание к англоязычному слову, которое

обусловлено не только учебной, но и социальной ситуацией в целом: и прежде всего активным процессом заимствования англоязычной лексики современным русским языком. Другим немаловажным фактором является процесс восприятия иноязычного слова, который обусловлен жизненным опытом, образованием, родным языком и общей культурой взрослого человека.

Иноязычное слово, как и любое другое, в разных ситуациях восприятия и осмысления выступает в одном из возможных функциональных вариантов: «фонетического слова»; «словоформы» или «словарной единицы». В каждом случае иноязычное слово формирует свою систему разнообразных связей: фонетико/(орфо)графических, грамматических и семантических – перекрещивающихся между собой.

Любая связь, закрепляемая иноязычным словом, является результатом проверки его на степень соответствия слову родного языка. Судя по активируемым лексическим группировкам русскоязычных слов, информация о вхождении иноязычного слова в лексикон, распространяется по всей сети и вызывает ответную реакцию со стороны пассивного и активного словарного запаса индивида: нетранслитерированной, заимствованной и исконно-русской лексики с соответствующим «индексом частоты».

Каждая активируемая лексическая группировка «специализируется» на проверке определенных признаков иноязычного слова. Если фонетико/(орфо)графические и грамматические признаки проверяются преимущественно лексическим классом заимствованных слов, то семантические соответствия обычно устанавливаются посредством исконно-русского лексического класса, относящегося к ядерной части лексикона. В связи с тем, что семантическими идентификаторами иноязычного слова выступают исконно-русские единицы сложившейся сильной системой языковых и концептуальных связей, иноязычный

сублексикон вынужден наследовать этническую систему семантических связей.

Можно предполагать, что общая тенденция к сходству, в соответствие с которой формируется иноязычный сублексикон (на начальном этапе), реализуется под контролем синонимических рядов родного языка, члены которых иерархически увязаны друг с другом. Именно поэтому целые группы англоязычных слов своими семантическими связями обращены к синонимическому ряду и стремятся закрепиться в нем. Все это говорит о влиянии родного языка на иностранный.

В зависимости от разных условий усвоения значения иноязычного слова, частоты повторения разного типа речевых ситуаций, включения в речевую деятельность разноязычных текстов семантические связи иноязычного слова дифференцируются по количественным и качественным признакам: сила/слабость, индивидуальность/универсальность, тождественный перевод /субъективный смысл. Наличие в иноязычных узлах сильных связей создает условия для конкуренции между единицами двух разных языков и служит базой для наметившейся перестройки ментального лексикона и дальнейшего формирования иноязычного сублексикона.

Литература:

1. Бочкарева Е.В., Доценко Т.И. Пути доступа к значению слова и ментальный лексикон // Научные чтения – 2004: прилож. к журн. «Язык и речевая деятельность». – СПб.: СПбГУ, 2005. – Т. 6. – С. 107–112.
2. Венцов А.В., Касевич В.Б. Проблемы восприятия речи. – СПб.: СПбГУ, 1994. – 232 с.
3. Венцов А.В., Касевич В.Б. Словарь для модели восприятия речи // Вестник СПбГУ, серия 2. История, Языковедение, Литературоведение. – СПб., 1998. – Вып. 3 – С. 32–39.
4. Доценко Т.И. Вербальная ассоциация как перцептивно-смысловой

- процесс// Материалы XXV111 межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Секция общего языкознания – СПб.: СПбГУ., 1999.– Вып.16.– С.7-11
5. Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования – Тверь: ТГУ, 1992. – 134 с.
6. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Тверь: ТГУ, 1996. – 195 с.
7. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999. – 382 с.
8. Золотова Н.О. Ядро ментального лексикона: функциональная роль в познании и общении // Вопросы психолингвистики – 2003, – №1 – С.35-41.
9. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка.– М.: «Русский язык», 1993. – 331 с.
10. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь – М.,1994-1998.
11. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть.– М.: Издательство Институт русского языка им. В.В.Виноградова РАН, 1999. – 180 с.
12. Касевич В.Б., Ягунова Е.В. Перцептивный словарь взрослых и детей // Проблемы социо-психолингвистики. Вариативность речевого онтогенеза. – Пермь: ПГУ, 2004 – Вып.6. – С. 63-72.
13. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление.– М.: «Эдиториал – УРСС», 2002. – 220 с.
14. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: «Гнозис», 2003. – 374 с.
15. Кулакова Н.И. Внутренние и внешние связи в семантике слова (экспериментальное исследование): Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – СПб., 2004. – 24 с.
16. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. –М.: «УРСС», 2004. – 256 с.
17. Сахарный Л.В. Психолингвистические аспекты теории словообразования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 94 с.
18. Овчинникова И.Г., Штерн А.С. Ассоциативная сила русского слова // Психолингвистические исследования фонетики и лексики. – Калинин: КГУ, 1989. – С.110-116.
19. Овчинникова И.Г. Коннекционистская интерпретация предсказуемости лексических связей в ментальных репрезентациях языка // Слово отзовется: памяти Аллы Соломоновны Штерн и Леонида Вольковича Сахарного. – Пермь: ПГУ, 2006. – С.158-170.
20. Уфимцева Н.В. Архетипы языкового сознания русских на пороге XXI века // Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI конгресса преподавателей русского языка и литературы. – Варна, 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mapryal.org/congressXI/Materials/plenarye_napravleniya/Ufimceva.pdf. Проверено 20.04.2009.
21. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Л.В.Щерба. Языковая система и речевая деятельность.– Л.: «Наука», 1974 – С. 24-39.
22. Aitchison J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon (3rd ed.). Oxford, UK: Blackwell Publishing, Incorporated, 2002. – 320 pp.
23. Aitchison J. A Glossary of Language and Mind. Edinburgh University Press, 2003/ - 140 pp.
24. Colomé A. Lexical activation in bilinguals' speech production: Language-specific or Language-independent? // Journal of memory and Language, 2001. – № 45 – P.721–736.
25. De Groot A. Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations // R.Frost & L.Katz (Eds.). Orthography, phonology, morphology and meaning. Amsterdam: North Holland, 1992. – P.389–412.
26. De Groot A. & Comijs H. Translation recognition and translation production: Comparing a new and an old tool in the study

of bilingualism // *Language Learning*, 1995. – №45(3) – P.467–509.

27. De Groot A. & Hocks J. The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals // *Language Learning*, 1995. – №45(4) – P.683–724.

28. Dijkstra T. & van Hell J. Testing the language mode hypothesis using trilinguals // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2003. – №6 – P.2–16.

29. Elman L. An alternative view of the mental lexicon // *Trends in Cognitive Sciences*, 2004. – №8(7) – P.301–306.

30. Emmorey K.D. & Fromkin V.A. The mental lexicon // *Linguistics: The Cambridge Survey*. Vol. 3. *Language: Psychological and Biological aspects* – Cambridge Univ. Press, 1989 – P. 125–149.

31. Garman M. *Psycholinguistics*. Cambridge University Press, 1990. – 350 pp.

32. Hakuta K., Butler Y & Witt D. How long does it take learners to attain English proficiency? // University of California, Linguistic Minority Research Institute Policy, Report, 2000 – 1.

33. Kiss G., Armstrong C, Milroy R. & Piper J. *An associative thesaurus of English*. — Edinburgh: University of Edinburgh, MRC Speech and Communication Unit, 1972 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eat.rl.ac.uk/>. Проверено 15.04.2009.

34. Kroll J. & Stewart E. Category interference in translation and picture naming:

Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations // *Journal of Memory and Language*, 1994. – №33 – P.149–174.

35. Levelt W. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989. – 247p.

36. McQueen, J. M., Norris, D., & Cutler, A. Competition in spoken word recognition: Spotting words in other words // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1994. – №20(3) – P. 621–638.

37. Pavlenko A. I feel clumsy speaking Russian: L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English // V. Cook (Ed.) *Effects of the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003. – P.32–61.

38. Saville-Troike M, Pan J. & Dutovka N. Differential effects of L2 on children's L1 developmental attrition // *Southwest Journal of Linguistics*, 1995. – №14(1/2) – P.125–149.

39. Schwartz A., Kroll J. & Diaz M. Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology two languages // *Language and Cognitive processes*, 2007. – №22(1) – P.106–129.

40. Zechmeister E. B.; D'Anna C. A.; Hall J. W.; Paus C. H. & Smith, J. A. Metacognitive and Other Knowledge about the Mental Lexicon: Do We Know How Many Words We Know? // *Applied Linguistics*, 1993. – №14(2) – P.188–206.

УДК 159.923.2 81'322

Н.Н. Казнова

СЕТЕВЫЕ ДНЕВНИКИ КАК НОВЫЙ ВИД РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Интернет, виртуальное общение, барьеры общения, языковая личность, блог, эксперименты с личностью, самопрезентация, ник.

Статья посвящена рассмотрению сетевых дневников как нового способа общения и реализации личности. Автор выделяет мотивы, побуждающие человека вступать в виртуальное общение и создавать блоги, анализирует наиболее популярные темы французских сетевых дневников и дает обоснование выбора ников в современном французском языке.

Цель нашего исследования – определение спектра возможных самопрезентаций авторов сетевых дневников во франкоязычной блогосфере, намеренно указывающих младенческий возраст.

К постановке проблемы

Переход от индустриального к информационному обществу обуславливает происходящие сегодня перемены в жизни человечества. Подобные изменения связаны главным образом с развитием техники, внедрением новых технологий во все сферы деятельности. Формируется совершенно новый пласт социокультурной реальности. Индивид приобретает новые ценности, перемещается в качественно иной информационный мир. «Компьютеры и информационные системы находят применение во всех новых областях человеческой практики, оказывая воздействие на психические процессы и трансформируя не только отдельные действия, но и человеческую деятельность в целом» [Бабаева, Войскунский, 2000:11].

Изменения активно происходят и в общении. Обращение человека к новым средствам связи, создание иных видов коммуникации влечет за собой погружение человека в виртуальную реальность. Это «некий искусственный мир, в который погружается и с которым взаимодействует человек, причем создается этот мир технической системой, способной формировать соответствующие совокупности стимулов в сенсорном поле человека и воспринимать его ответные реакции в моторном поле» [Бабенко, 1996: 25].

Крупнейшим техническим и социальным достижением явилось внедрение в XX веке всемирной компьютерной сети Интернет. Сегодня Интернет – это один из основных каналов, по которым осуществляется коммуникация. Интернет стал новым слоем нашей повседневной реальности и сферой жизнедеятельности огромного числа людей. В результате у пользователей компьютерных сетей возникают формы психологической и социальной активности, непосредственно связанные с этим новым пространством [Минаков, 1999]. В данный

момент уже не вызывает сомнений тот факт, что воздействие, которое Интернет может оказать на личность пользователя, является более глубоким и системным, чем воздействие любой другой технической системы, в том числе персонального компьютера [Чудова, 2006].

Сеть Интернет – неоднородная среда, в которой сосуществуют представители различных возрастов, культур, религий. Здесь сталкиваются люди, имеющие разные цели, интересы, мотивы, но в то же время формирующие некие общие цели и ценности. Очевидно, разнородность Интернета обеспечивает многообразие видов деятельности в сети.

Популярность всемирной сети объясняется теми преимуществами, которые она имеет по сравнению с реальностью. Исследователи [Жичкина, 1999, 2002; Сулер, 1998; Белинская, 2001; Минаков, 1999; Нестеров, 1999; Valkenburg, Schouten, Peter, 2007; Горошко, 2006; Шевченко, 1999; Чудова, 2006] выделяют следующие основные признаки Интернета:

1. отсутствие визуальных и тактильных контактов между коммуникантами;
2. анонимность общения;
3. относительная безопасность общения;
4. отсутствие четких норм и правил;
5. разнообразие видов деятельности;
6. отсутствие невербальных компонентов общения;
7. добровольность и избирательность контактов;
8. возможность одновременного общения с множеством коммуникантов;
9. бесконечная возможность самопрезентации.

Виртуальная коммуникация отличается от реальной отсутствием психологических, социальных и прочих барьеров, ограничивающих общение, а также предоставляет возможность экспериментировать со своей идентичностью. Поскольку общение в Интернет происходит только посредством письменного текста, человек может управлять своим виртуальным

образом. Исследователи констатируют рождение так называемой виртуальной личности [Васюков, 2000; Valkenburg, Schouten, Peter, 2007; Горошко, 2006]. Интернет обогащает возможности самопрезентации человека, предоставляя ему возможность не просто создавать о себе впечатление по своему выбору, но и быть тем, кем он хотел бы, но не может стать в реальности. Особенности коммуникации в Интернете позволяют человеку конструировать свою идентичность по собственному выбору и произвольно изменять ее [Жичкина, 1999].

Исследователи нередко отмечают карнавальное поведение Интернет-общения, сравнивая его с игрой или мифом. «Ситуация, в которой человек может реализовать все возможности: мгновенно перенестись из одной точки земного шара в другую, или присутствовать в нескольких местах одновременно и т.д., больше напоминает волшебную сказку, в которой «герой-пользователь» обладает сверхъестественными возможностями, нежели реальную жизнь» [Минаков, 1999]. «Каждый – независимо от статуса, здоровья, расовой принадлежности, пола и так далее — начинает игру с одного и того же нулевого уровня на одинаковом для всех игровом поле по неизменным правилам» [Сулер, 1998]. При этом Интернет-общение создает иллюзию отсутствия ответственности за свое поведение, а следовательно, позволяет быть более откровенным, открытым, чем в реальности.

Блог: характеристика жанра и автора

На сегодняшний день одним из самых популярных и стремительно развивающихся видов Интернет-коммуникации являются сетевые дневники. Блоги представляют собой некое индивидуальное виртуальное пространство, созданное для самовыражения. Прототипом блогов выступают как классический интимный дневник, так и персональная Интернет-страница. Это личная информация, представленная во всем спектре эмоций и переживаний блоггера, выставленная на всеобщее обозрение. Кроме того, подобная

коммуникация обеспечивает обратную связь коммуникантов посредством комментариев, оставляемых после прочтения статей блога. Таким образом, читающий может высказать свое мнение относительно деятельности блоггера, в то время как последний имеет возможность узнать, правильно ли выбран, и как следствие, популярен ли его образ и его творчество. А значит, возможен выбор новой роли, и сделать его намного проще, чем в реальной жизни: «Интернет-технологии не просто предоставляют новые возможности для коммуникации, но порождают особое культурное пространство, в котором субъект получает в свое распоряжение орудия, опосредствующие процесс формирования образа «Я» [Чудова, 2006].

По мнению А.Е. Жичкиной и Е.П. Белинской, самопрезентацию следует понимать как «поведенческое выражение эмоциональных и когнитивных элементов Я-концепции, а идентичность либо как синоним Я-концепции, либо как ее центральный конструкт» [Жичкина, Белинская 1999].

Исследователи выделяют две основные группы мотивов, побуждающих человека к виртуальному общению в общем, и к созданию блога в частности. Охарактеризуем обе группы мотивов.

1. Первую группу мотивов можно обозначить как сознательный уход от реального общения, причинами которого, в свою очередь, могут быть:

а) попытка реализации своего идеального Я, чаще всего не совпадающего с Я реальным. Таким образом, индивид создает свое виртуальное Я, с одной стороны распоряжаясь своими реальными возможностями и способностями, а с другой – стремясь к идеальным целям. Желание тотальной анонимности может выражать неудовлетворенность реальной идентичностью, а именно теми ее сторонами, которые в виртуальной коммуникации отсутствуют – пол, возраст, социальный статус, этническая принадлежность, внешняя привлекательность. А.Е. Жичкина и Е.П. Белинская

объясняют создание сетевой идентичности, отличной от реальной, тем, что «люди не имеют возможности выразить все стороны своего многогранного «Я» в реальной коммуникации, в то время как сетевая коммуникация им такую возможность предоставляет» [Жичкина, Белинская, 1999]. «Как бы не стремился человек в Сети «быть самим собой», он ВСЕГДА не тождественен себе реальному. Ваш виртуальный двойник не похож на вас хотя бы потому, что он действует, да что «действует» — живет в мире, принципиально отличном от реального» [Нестеров, 1999].

б) уход от барьеров в реальном общении, а также от норм и правил, сопровождающих живую коммуникацию. Это особенно важно для тех, чья социальная жизнь по каким-то причинам обеднела, для людей, не имеющих физической или психологической возможности общаться. Кроме того, имеющиеся в обществе границы поведения часто не совпадают с коммуникативными интенциями индивида.

А.Е. Жичкина указывает на зависимость создания виртуальных образов от степени ригидности личности (т.е. состояния, при котором снижена приспособляемость, переключаемость психических процессов к меняющимся требованиям среды): «Люди, которые конструируют виртуальные личности, обладают низкой социальной ригидностью, а люди, которые никогда не конструируют виртуальные личности - высокой социальной ригидностью» [Жичкина, 1999]. Благодаря своим характеристикам Интернет предоставляет человеку «возможность реализации качеств личности, проигрывания ролей, переживания эмоций, по тем или иным причинам фрустрированных в реальной жизни» [Шевченко, 1999].

По замечанию Н.В. Чудовой, «в группе «жителей Интернета» преобладают люди с нереалистическими и недифференцированными требованиями к себе, дискриминирующие собственную телесность, ощущающие некоторую дистанцию между собой и другими и пытающиеся

компенсировать отсутствие чувства близости и взаимопонимания преувеличенными представлениями о собственной независимости, а также отказом от следования общепринятым нормам. Интернет должен иметь своего «потребителя» — того, чей образ мира и образ «Я» нуждаются именно в такой «среде обитания» [Чудова, 2006].

Наличие у Интернета определенных свойств, позволяющих достаточно равноценно заменить им реальное общение, повлекли появление так называемой Интернет-зависимости, сравниваемой исследователями с зависимостью от наркотиков, курения, игры. Интернет-зависимые общаются ради общения, получая в сети различные формы социального признания [Жичкина, 1999].

В данном случае можно говорить о компенсаторной функции всемирной сети.

2. Вторая группа мотивов связана с желанием индивида приобрести новый опыт и экспериментировать со своей идентичностью. Так «сетевая идентичность, отличающаяся от реальной идентичности, не только выражает нечто, уже имеющееся в личности, но может быть и стремлением испытать нечто ранее не испытанное» [Жичкина, Белинская, 1999]. Возникновение у человека желания уйти от нормативности общества, стремление к самопознанию, особенно у подростков, а также к познанию других, все это побуждает его «примерить» различные маски и сделать определенные выводы.

При этом можно выделить 2 подгруппы мотива:

а) эксперименты с идентичностью для себя, т.е. поиск своего истинного Я, познание своих качеств, целей. Невозможность подобных экспериментов в реальности приводит человека в сеть;

б) «игра» с другими «виртуаланами», т.е. некий вызов общественности, желание ее реакции. Этим объясняется нередкое девиантное поведение в Интернет. Это стремление противопоставить себя окружающим, быть заметным, популярным, ярким. «Человек предпочитает выбрать негативную социальную идентич-

ность, чем быть никем или чем-то неопределенным» [Жичкина, Белинская, 1999].

Среди авторов сетевых дневников нередко встречаются люди незаурядные, с творческим потенциалом [Карпова 2006]. Творчество блоггера начинается с выбора ника, а значит, с определения своего образа в сети. Безусловно, мы не можем установить истинного пользователя блогов и опираемся лишь на предоставленную самим блоггером информацию. Создатель сетевого дневника выбирает подходящую для себя речевую маску, указывая определенный пол, возраст, семейное положение и т.д. Тем более интересными представляются случаи указания нестандартных данных, среди которых, в частности, блоггеры, возраст которых относится к периоду раннего детства (1-3 года), либо составляет более 1000 лет.

Самопрезентация блоггеров, указавших младенческий возраст

Остановимся более подробно на группе блоггеров, указавших свой ранний детский возраст. Таких авторов блогов довольно много в сети: мы обнаружили более 70. Попытаемся выявить, с какой целью эти блоги создаются, какую информацию предоставляют, и действительно ли они представляют жизнь младенцев.

На второй по популярности во Франции блогосфере www.over-blog.com представлены дневники 38 мужчин и 33 женщин, чей возраст относится к раннему детству (1-3 года). Проанализировав содержание данных блогов, мы установили:

1. Наиболее популярные темы блогов у мужчин:

а) социополитической направленности (политическая история и актуальная мировая ситуация, антиполитические зарисовки и т.п. в блогах политической партии *Mouvement pour une Gauche Plurielle*, *katsumoto*, *Insolite85* и др.)

б) дневники, представляющие творчество блоггеров (рисунки, фото, литературные тексты и т.д. в блогах сценариста комиксов *frédéric Legros*, художника *zav*, *sissou83* и др.)

в) «путевые заметки», т.е. блоги, ведущиеся в путешествии (например, путешествие француза по Японии в блоге *chris*);

г) личные дневники, повествующие о повседневной жизни блоггеров, их интересах, переживаниях, мыслях о своей жизни (например, история любви 2 мужчин в блоге *Nouloup* или дневник 16-летнего молодого человека *nico*, рассказывающего обо всем, что его интересует – о музыке, играх, видео и т.д.);

д) блоги конкретных мест или учреждений (блог театра *Théâtre du Pont Tournant* или муниципальной медиатеки *médiathèque de Quimperlé*).

2. Две наиболее популярные направленности блогов у женщин:

а) личные дневники (*Bleun*, *BOMBETTE*, *Frogita*, рассказывающая о своих поисках мужчины и др.)

б) дневники, представляющие творчество блоггеров (*Caco*, *citron vert*, актриса, певица и композитор *Paula* и т.д.)

Таким образом, основная цель мужчин-блоггеров – выразить свои эмоции, заявить о своей гражданской позиции, в то время как женщины создают блоги, чтобы рассказать о своей личной жизни. Следовательно, дневники женщин более открыты, искренни, доверительны.

При этом все указанные блоггеры на самом деле не являются младенцами, и указание на ранний детский возраст не имеет очевидного обоснования. Более того, в первой же статье своего дневника многие блоггеры указывают свой истинный возраст (как, например, 16-летний *nico*).

Между тем среди исследуемых нами блоггеров есть и «настоящие» младенцы (6 мужчин и 6 женщин): *A&A*, *Brin Benjamin*, *David et Marilyn*, *TITI*, *Eric*, *Kawaii*, *Martin*; *Anjali*, *princessesarah*, *Toum*, *Ninon*, *Ophélie On-Line*, *périne*. Это дневники, повествующие о начале жизни детей, часто от момента рождения или первых часов. Блоги эти написаны, как правило, от первого лица, кроме *Toum* и *princessesarah*, которые ведут молодые мамы. Подобные «младенческие» дневники изобилуют фотографиями семей, самих младенцев, их

жилья, любимых игрушек и т.п. При этом мы не отметили особой языковой стилизации под речь ребенка, т.е. такие блоги написаны так же, как блоги взрослых.

Интерес представляет образование ника подобных блоггеров. Например, блог *A&A* рассказывает о жизни двух братьев *Antoine* и *Arthur*, разница в возрасте которых составляет почти 2 года. Сетевое имя составлено из начальных букв имен детей. Причем сам блог ведется то от имени младшего брата, то от имени старшего. Сетевое имя блоггера *Brin Benjamin David et Marilyn* представляет собой, очевидно, соединение имен всех членов семьи и рассказывает в основном о строительстве дома для этой семьи.

Во французской сети сегодня распространено сокращение прилагательного *petit* (маленький) до формы *tit*. Этим обусловлено, на наш взгляд, образование младенческого ника *TITI*. Логичным кажется и выбор имени *princessesarah*. Этот блог ведется в отличие от большинства дневников от имени мамы младенца, которая рассказывает обо всем, что интересует или может заинтересовать ее дочку-принцессу – о мультфильмах, сказках, картинках и т.п.

Наконец, обращает на себя внимание тот факт, что именно в группе женщин раннего детского возраста нам встретились 2 блога животных. Во-первых, это котенок *Chachatte*, блог которого начинается с первых дней жизни котенка. В профиле указано, что это дневник девочки 2 лет, поэтому мы можем предположить, что речь идет о двухлетней кошечке. Во-вторых, собака *Clara Et Una*, которая начинает дневник с рассказа о своих предках (*Je commence par vous montrer d'ou je viens... Для начала я расскажу вам, откуда я произошла...*). Примечательно, что «животные» блоги по содержанию напоминают младенческие: много фотографий самих «детюшек», их хозяев, жилья и т.п. Дневники котенка и щенка ведутся также от первого лица (*je suis belle je suis la mode du noir et blanc*).

Заключение

Блоги являются сегодня неотъемлемой

частью жизни многих людей, давая им возможность реализовать себя в виртуальном мире, поэкспериментировать со своей идентичностью.

Яркими примерами необычных речевых масок являются, в частности, блоггеры-младенцы и блоггеры-животные. Мы предполагаем, что выбор сетевой маски младенца или животного обусловлен прежде всего желанием экспериментировать со своим образом, стремлением привлечь внимание к своему дневнику. Полагаем, что в данном случае автор нацелен на игру с другими участниками блогосферы. Мы не находим в «младенческих» блогах никаких специфических тем, которые позволили бы нам идентифицировать уход от реальности или небрежение нормами реального общения.

В то же время родители, ведущие дневники своих детей, очевидно, стремятся реализовать свои идеи и реальные ожидания посредством управления «виртуальной жизнью» своего ребенка.

Литература:

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. – М.: «Можайск-Терра», 2000. – С.11-39.
2. Бабенко В.С. Виртуальная реальность: проблема интерпретации // Виртуальная реальность как феномен науки, техники и культуры. Материалы I Всеросс. симпозиума по философским проблемам виртуальной реальности. – СПб.: СПбГУ, 1996. – С. 21-28.
3. Белинская Е.П. Интернет и идентификационные структуры личности // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий (Материалы международной интернет-конференции, проходившей 20.03-14.05.2001 на информационно-образовательном портале www.auditorium.ru) / Под общ. ред. А.Е.Войскунского. – М.: Моск. обществ. науч. фонд, 2001. – С.77-84.

4. Горошко Е.И. Интернет-коммуникация в гендерном измерении // Вестник Пермского университета. Филология. Язык. Культура. Цивилизация. Научный журнал. – Выпуск 3. / Гл. ред. В.В.Маланин. – Пермь: ПГУ, 2006. – С.219-229.
5. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете // <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>, 1999. Проверено 15.02.2009.
6. Жичкина А. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста Автореф. дис... канд. псих. наук. 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.flogiston.ru/articles/netpsy/avtoref_zhichkina. Проверено 15.02.2009.
7. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>, 1999. Проверено 15.02.2009.
8. Карпова Т.Б. Самопрезентация в Интернете и ее речевое воплощение // Вестник Пермского университета. Филология. Язык. Культура. Цивилизация. Научный журнал. – Выпуск 3. – Гл. ред. В.В.Маланин. – Пермь: ПГУ, 2006. – С.256-263.
9. Минаков А. В. Некоторые психологические свойства и особенности Интернет как нового слоя реальности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/minakov>, 1999. Проверено 15.02.2009.
10. Нестеров В. К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в Интернете. 1999 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/netemotions>. Проверено 15.02.2009.
11. Сулер Дж. Люди превращаются в Электроников: Основные психологические характеристики виртуального пространства. 1998. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/electronic>. Проверено 15.02.2009.
12. Чудова Н.В. Особенности образа «Я» жителя Интернета (Статья из номера 095 от 21 декабря 2006). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/chudova.htm>. Проверено 16.02.2009.
13. Шевченко И. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet 1999. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko>. Проверено 15.02.2009.
- Valkenburg P. M., Schouten A. P., Peter J. Adolescents' identity experiments on the internet. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nms.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/3/383>, 2007. Проверено 16.02.2009

УДК 81'23 81'276.3 – 053.2

Т.А. Круглякова

РЕПРОДУЦИРОВАННЫЙ СТИХОТВОРНЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ)¹

Воспроизведение текста, трансформация текста, онтогенез, ошибка.

Ошибки, которые допускают дети при исполнении наизусть стихов и песен, могут служить ценным источником разнообразной информации о различных этапах репродуктивного процесса: слухового восприятия, понимания, запоминания, припоминания, продуцирования художественного текста. В статье предлагаются различные основания для классификации детских модификаций стихотворений и рассматриваются причины и типы грамматических трансформаций текстов.

¹ Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/1957).

К постановке проблемы

Начало изучения детских репродуцированных текстов в рамках лингвистики было положено К.И.Чуковским, который не только собрал большую коллекцию фактов детской речи, где нашло отражение и переконструирование стихотворений и песен детьми, но и сделал некоторые выводы о характере детских вариантов известных текстов в книге «От двух до пяти» [Чуковский, 1990]. Анализируя детские грамматические и лексические ошибки, К.И.Чуковский утверждал, что эти «словечки», построенные со строгой ориентацией на языковые модели, «порой даже «нормальнее» наших» [Чуковский, 1990: 15], и не раз сетовал на то, что «речения детей так и пропадают бесследно, никем не собираемые, никем не хранимые», тогда как они могли бы стать ценным источником самой разнообразной информации [там же].

Репродуцирование стихотворного текста представляет собой сложный процесс, включающий такие этапы как восприятие, запоминание, воспроизведение, и поэтому в детских вариантах известных стихотворений остаются следы, позволяющие судить об особенностях протекания этих процессов у дошкольников. Изменения, которым подвергаются стихи в устах детей, могут быть связаны со спецификой процессов аудирования или художественного восприятия, говорить об особенностях формирования индивидуальной языковой системы ребенка или свойствах памяти и внимания, поэтому изучение репродуцированных текстов, анализ модификаций исходных стихотворений может послужить ценным дополнением к экспериментальным исследованиям, интересным и «экологически чистым» материалом психолингвистических штудий.

Нами было проанализировано 1700 модификаций стихотворных текстов из речи 36 русскоязычных детей. Основным источником материала послужили наши

неопубликованные выборочные дневниковые записи и видеозаписи спонтанной речи детей, выполненные автором в рамках научно-исследовательского проекта Института антропологических и психолингвистических исследований Макса Планка (Неймеген, Нидерланды). В работе также использовались интервью с воспитанниками детских садов, факты, зафиксированные в родительских дневниках и аудиозаписях, имеющихся в Фонде данных кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена. К анализу привлекались записи фольклорных стихотворных текстов, сведения, содержащиеся в мемуарной литературе, заметках автобиографического характера на Интернет-форумах и устных интервью-воспоминаниях, а также модификации стихотворений в текстах детских книг.

Типы ошибок и модификаций стихотворного текста при репродуцировании

Анализ детских ошибок позволяет выделить различные основания для их классификации, наиболее существенным из которых представляется момент возникновения модификации и ее соотношение с преобладающим видом речевой деятельности. Рассматривая модификации, которым подвергаются тексты при устном воспроизведении, можно выделить три группы ошибок:

1) ошибки восприятия — модификации, произошедшие в момент слушания: ослышки (Нина Л. 5;8¹: «Зазеленел уж темный лес, Христос **воинственно** воскрес (ср. **воистину**) воскрес») и ошибки в понимании многозначных и омонимичных слов и словоформ (Лада Н. 3;4, процитировав строки из «Конька-горбунка» П. Ершова «А последний молоком, вскипятя его **ключом**», спросила, как ключами можно кипятить);

2) ошибки перекодирования — модификации, произошедшие в момент запоминания и припоминания. Олег Б. 2;10 читает «Мячик» А. Л. Барто: «**Мяч в речку**

¹ Здесь и далее после имени ребенка указан его возраст в годах и месяцах.

бух. Таня наша сломана». Мальчик запомнил общее содержание стихотворения и, воспроизводя его, заменяет исходные слова лексемами, которые он в данный период использует в своей речи (уронила, упало – бух; плачет, нарушение гармонии – сломана).

3) ошибки продуцирования — модификации, возникшие на этапе речепроизводства в момент реализации высказывания. К последнему типу ошибок относятся случайные оговорки (Нина Л. 3;10: «Ты скажи, **баран**. Ой, **барашек** наш (ср. Ты скажи, **барашек** наш)», а также намеренные изменения текста.

В качестве критериев, позволяющих разграничить названные типы ошибок, могут выступать устойчивость модификации, ее отсроченность/симультанность, а также тип структурной трансформации исходного текста.

Одним из типов структурных трансформаций представляются семантические модификации, заключающиеся в искажении авторского смысла без изменения звучания, но с возможными модификациями в области сегментации, а также синтаксического или грамматического строения фрагментов. Семантическая модификация в узком смысле, при которой сохранной остается не только форма целого текста, но и грамматическая форма слов, его составляющих, может быть связана с такими нарушениями, как неверная трактовка значений омонимов (Поля О. 3;6 поправляет воспитательницу, читающую «Географию всмятку» Б. Заходера: «**Шип** не слышат, а видят (ср. Слышите, Слышите **шип** ядовитый? Это кипит океан Ледовитый)»; неуместное толкование значений полисемантов – «**Избушка** там на курьих ножках **стоит**, а может и идти. У нее же ноги есть», Вера Л. 5;2 (ср. стоять – 1. находиться в вертикальном положении, не передвигаясь; 2. быть поставленным, расположенным где-нибудь); ошибочная интерпретация внутренней формы слова («**Это не мой Додыр**, это мальчиков Додыр», Кирюша С. 3;0).

Источником семантической модификации в широком смысле (трансформация, при которой звучание целого текста сохраняется, но изменяются формальные характеристики входящих в него компонентов) может послужить:

- ошибочное осмысление синтаксических конструкций («Я все думала, что же такое случится, если хилый окажется в гробу, почему об этом ничего не поется», Е. М., из детских воспоминаний²);

- неверная сегментация отрывков на слова («**Покойным** только снится (ср. **Покой нам** только снится)», О.К., из детских воспоминаний);

- ошибочная частеречная отнесенность слова («А звончеи – это игрушки такие? (ср. И детские звончеи над лугом голоса)», Аня Б. 6;8);

- неразличение омоформ, принадлежащих к одной части речи (Е.П. вспоминает, что в детстве строку из стихотворения С.Я. Маршака «Что мы сажаем, **сажая** леса?» воспринимала как обращение к лисе).

Второй тип структурных трансформаций – формальные (изменение звучания без искажения или с минимальным искажением смысла) и формально-семантические модификации (искажение смысла, сопровождающееся изменением звучания). На основании характера модификации минимальных фрагментов исходного текста мы выделили следующие виды таких изменений:

1. Редукция – сознательное или неосознанное сокращение текста-источника («Как легко приготовить обед, если мама готовит обед (ср. Как легко приготовить обед, ничего в этом сложного нет. **Это проще простого, это раз – и готово!** Если мама готовит обед)», Гоша Ц. 3;4).

2. Расширение – введение новой информации или собственной оценки

² Сложноподчиненное предложение с эллиптическими конструкциями в главной и придаточной частях воспринимается как придаточная часть недосказанного сложного предложения, ср. «Если хилый сразу в гроб, то ...» – «Если хилый – сразу в гроб»

событий и героев (Женя М. 2;8, в стихотворении Д. Хармса «*Летят по небу шарики*») добавляет такие эпизоды: **люди машут шариками, люди машут светофорами, люди машут магнитофонами**).

3. Контаминация – объединение частей двух или более произведений, введение общеизвестных штампов или строк одного стихотворения в «тело» другого («*Пришли мне калоши, и мне, и жене, и Тотоше с Кокошей (Тотоша, Кокоша – герои «Крокодила» и «Мойдодыра»*)», Вера Л. 6;0, «Телефон» К. И. Чуковского).

4. Редупликация – повторение одной или нескольких строк (Даша К. 3;6, поет «*Песенку крокодила Гены*» и повторяет 4 раза: «**И бесплатно покажет, и бесплатно подарит!**»).

5. Метатеза – перестановка частей произведения, его отдельных строк или слов («*Зашумели воды быстрого ручья. Улетели птички в дальние края (ср. *Воды зашумели... Птички улетели*)*», Таня К. 6;10).

6. Фонетическая замена – замещение слова паронимом или квазисловом, близким по звучанию («*И молвил он, сверкнув **очками** (ср. *сверкнув очами*)*», Антоша П. 5; «*Наши стены – сосны и **миганы** (ср. *Сосны-великаны*)*», Лиза С. 3).

7. Синонимическая замена, причем в качестве слов-заместителей могут выступать как языковые синонимы («*И **окажутся** на бреге, в чешуе, как жар горя, тридцать три богатыря (ср. *И **очутятся** на бреге*)*», Наташа З. 6;4), так и слова, субъективно переживаемые в качестве близких по значению («*Плчу, что мне в **море** попадетя (ср. *В океане*)*», Вера Л. 5;2; в активной речи Вера также взаимозаменяет существительные море и океан).

8. Грамматическая замена – замена исходной словоформы окказиональной или нормативной формой того же слова («*И ему на всем скаку голову **срубляет** (ср. *И ему на всем скаку голову **срубают***)*», Аля Б. 3;5; «*За что сижу я в клетке, **Сама** не знаю, детки (ср. ***Я сам** не знаю, детки*)*»,

Женя М. 3;10, «Эскимосская собака» С. Я. Маршака).

9. Детская этимология – звуковая модификация слова с целью придания мотивированности («*Облака, **белокривые** лошадки. Облака не круглые, а кривые (ср. *белогривые* лошадки)*», Нина Л. 3;6).

Выделяемые по структурному принципу группы модификаций связаны с действием различных механизмов восприятия текста, перекодирования информации и порождения высказывания. Так, семантические и фонетические замены происходят в момент восприятия и во многом обусловлены механизмами апперцепции, синонимические замены свидетельствуют об активном протекании процессов запоминания и припоминания текстов и позволяют судить о стратегиях, к которым прибегают дети на этапе перекодирования информации, грамматические замены могут быть как связаны с апперцепцией, так и находить объяснение в самостоятельном конструировании текста при его репродуцировании.

О возможных причинах и типах грамматических замен

Рассмотрим возможные причины и типы грамматических замен.

Даня П. 4;1 читает: «*Вышла с детками курочка-мать из ворот погулять, **поклювать** (ср. *поклевать*)*». Детское и исходное слово отличаются только безударными гласными, которые, как показывают эксперименты, не являются существенной опорой при идентификации слова [см., например, Штерн, 1992]. Однако детский и исходный варианты оказываются близки не только в акустическом отношении. Они не противоречат грамматической системе языка и могут являться следствием самостоятельного продуцирования формы. Известно, например, что и в активной речи дети также часто избегают чередований (ср. *клевать, клюю – клювать*).

Возможно двоякое объяснение подобных явлений:

1) в процессе восприятия действуют законы семантического прогнозирования,

ребенок «слышит» вариант, который считает правильным и употребляет в речи;

2) ребенок самостоятельно продуцирует форму при воспроизведении стихотворения.

Основанием для разделения ошибок, допущенных в момент слушания и воспроизведения, может являться значительное акустическое различие смешиваемых форм. Например, в собрании считалок Г. С. Виноградова зафиксирован вариант «*Домик, домик двухэтажный, наверху флачок есть красный* (ср. *флажок*)» [Виноградов 1930 № 369 е]. Согласные звуки *ж* и *ч* далеки по акустическим характеристикам, и отмеченное изменение можно объяснить только как самостоятельное конструирование *флачок* от **флак*, осознанного ребенком в качестве существительного, имеющего на конце глухой согласный *к* (*к/ч*).

Однако точно определить момент возникновения ошибки не всегда представляется возможным и целесообразным. Ясно одно: грамматические модификации и как следствие действия семантического прогноза, и как результат самостоятельного продуцирования формы являются показателями активного протекания репродуктивного процесса.

В зависимости от того, насколько детский и исходный вариант соотносятся с существующей языковой нормой, можно выделить следующие типы грамматического варьирования:

- модернизация устаревших грамматических форм: «*Достали ноты, бас, и альт, и скрипки* (ср. *Достали нот, баса, альта, две скрипки*)» Вера Л. 6;9. Формы обычного в таких случаях винительного падежа вытеснили в сознании ребенка формы родительного в значении косвенного объекта действия (желания, устремления);

- выбор одной из синхронно существующих в языке возможностей. Наиболее часто модифицируются показатели числа («*И ставит, и ставит им градусник* (ср. *градусники*)» Аля Б. 2;9), а

также времени (если формы времени употреблялись не в первичных значениях): «*А слониха-щеголиха так отплясывала лихо* (ср. *Так отплясывает лихо*)» Катя Р. 6;8. Определенные образы оказываются подкреплены иллюстрациями. Тщательно подобранные иллюстрации способствуют адекватному восприятию текста дошкольником, на что неоднократно указывалось в психологических исследованиях (см., например, [Эльконин, 1960: 280–284]). Несоответствие иллюстрации и фрагмента текста, напротив, вызывает недовольство ребенка. В таких случаях дети, ориентированные на восприятие визуального ряда, могут сознательно или неосознанно изменять текст, приводя его в соответствие с картинкой. Например, грамматическая модификация строки «*Маленьким елочкам холодно зимой* (ср. *Маленькой елочке*)» (Аня Л. 3;5) легко объясняется тем, что на картинке в книжке, которую читают ребенку, изображена полянка с несколькими елочками;

- образование окказиональной формы взамен исходной. В данном случае подключение механизмов порождения представляется наиболее очевидным. Известно, что дети улавливают особенности языковой системы и более последовательно, чем взрослые, следуют им в своей речи. С.Н. Цейтлин доказывает, что каждая новая единица, пришедшая в язык ребенка, связана системными связями с уже имеющимися в его распоряжении. Исследовательница пишет: «Изолированные единицы, выпадающие по тем или иным причинам из установившейся сетки системных связей, усваиваются в последнюю очередь» [Цейтлин, 1989: 64]. Грамматические замены в репродуцированных текстах свидетельствуют о том, что при воспроизведении стихотворения ребенок не механически повторяет услышанное, а осознанно использует те языковые средства, которые имеются в его распоряжении: и готовые слова, и типичные модели формо- и словообразования.

К.П. Сидоренко предложил рассматривать различные типы парадигм

при включении цитаты в новое текстовое единство, в том числе грамматическую и синтагматическую. Грамматическая парадигма цитатной единицы заключается в вариациях рода, падежа, времени, вида, трансформации спрягаемых форм, словообразовательных модификациях. Синтагматическая представляет собой более решительный отход от смысла и формы исконного текста [Сидоренко, 1999: 97]. Формо- и словообразовательные инновации возникают как в грамматических, так и в синтагматических парадигмах. В рамках синтагматической парадигмы происходит самостоятельное кодирование зрительного образа, который содержится в сознании исполнителя, при этом неизбежно возникают различные типы инноваций: «*Мальчик стричься не желает, а волосы длинней **ставают*** (ср. *Мальчик стричься не желает, мальчик с*

*кресла уползает. А волосы **растут***)» Нина Л. 3;4. Варьирование возможно и в рамках грамматической парадигмы: «*Потихоньку, понемножку кожуру **тянуть** с картошки* (ср. *тяну*)» Лиза С. 3;0. Заменяя форму настоящего времени инфинитивом, Лиза образует открытую основу от закрытой с помощью суффикса -и-

В качестве грамматических модификаций можно рассматривать различные типы слово- и формообразовательных инноваций в детских текстах. Сравним формообразовательные инновации, допущенные детьми при репродуцировании стихотворений и в спонтанной речи. Таким образом, формообразовательные инновации, вытеснившие в детских текстах исходные нормативные варианты, образованы по моделям, не противоречащим языковой системе и продуктивным в детской речи на определенных этапах.

Таблица 1

Формообразовательные инновации в репродуцированных текстах

Грамматическая замена	Аналогичные формообразовательные инновации в спонтанной речи детей	Тип формообразовательной инновации
Побежал по стулам (ср. по стульям) резко. Аля Б. 3;1	Там нет стулов (4)	Унификация основ единственного и множественного числа, образование формы множественного числа от основы единственного
Вот что значит настоящий верный друзь (ср. друг) Габи Н. 3;4	Мы с тобой друзья, я – друзь , ты – мой друзь (3)	Унификация основ единственного и множественного числа, образование формы единственного числа от основы множественного.
С кем гуляет он по крышам? С мышем (ср. Кто с ним бегаёт вдоль крыш? Мышь). Нина Л. 4;1	Маленького мышя (3)	Изменение рода и типа склонения существительного (мужской вместо женского, 2 вместо 3).
Приходил Егорка, приносил ведерку (ср. ведерко). Паша А. 3	Ведеркой воду носит (5;5)	Изменение рода и типа склонения существительного (женский вместо среднего, 1 вместо 2)
Рыбки уснули в пруде , Пчелки уснули в саде (ср. В пруду ... В саду). Нина Л. 4;3	В саде холодно уже (4)	Образование формы местного падежа существительного с помощью окончания –е вместо –у
Мальчиков и девочков домики везут (ср. девочек).	Девочков у нас больше, чем мальчиков (4)	Образование формы родительного падежа множественного числа существительного женского рода с помощью окончания –ов

Габи Н. 3;4		вместо нулевого
Не было в доме мышов , а было много карандашов (ср. мышей... карандашей) Нина Л. 3;4	Ой, сколько у вас карандашов! (5)	Образование формы родительного падежа множественного числа с помощью окончания -ов вместо -ей.
На метре поедem в гости (ср. на метро) Аля Ц. 5 Ср. аналогичную «общедетскую» ослышку: «Зайчики в трамвайчике, жабы на метре » [Чуковский 1990: 145–146])	Мы метром поедem? (5)	Склонение несклоняемых существительных
Спят усталые игрушки (ср. Спят). Антоша П. 4	Когда спят , нельзя разговаривать (4)	Ненормативное чередование п//пл в форме 3 лица множественного числа настоящего времени
На котят мы посмотрели и возьмили (ср. и забрали) наконец. Нина Л. (4)	Я куклу возьмила (4)	Образование основы инфинитива от основы настоящего/будущего времени путем прибавления –и.
Ты не пей , соловей, громки песенки (ср. пой). Нина Л.. (6;4)	Спей мне песню о глупом мышонке	Образование основы настоящего/будущего времени от основы инфинитива путем простого прибавления –j, отсутствие нормативного чередования
Ты мне няньку поиская (ср. поищи). Вера Л. 3;4	Мы искаем программу (4)	Образование основы настоящего/будущего времени от основы инфинитива путем прибавления –j.
А Танечка и Ванечка в Африку бежат (ср. бегом) Аля Б. 3;1	Ребята сюда бежат (4)	Унификация парадигмы разноспрягаемого глагола бежать, образование формы 3 лица множественного числа с помощью окончания 2 типа спряжения.
Нарядилась наша елка, зажгиты на ней огни (ср. зажжены)	Лампа уже зажгитá	Образование основы прошедшего времени от основы настоящего/будущего путем прибавления –и-. Образование страдательного причастия прошедшего времени с помощью суффикса -т-.

Словообразовательные инновации, зарегистрированные в репродуцированных текстах, также образованы по моделям, продуктивным в активной детской речи. В современном русском языке существует большое количество синонимических словообразовательных моделей, выбор которых часто определяется только языковой традицией. Некоторые модели не являются синонимическими, но оттенки словообразовательных значений могут быть очень близкими, разница в них усваивается ребенком с некоторым запозданием. Вследствие этого в активной речи детей отмечается большое количество отступлений от норм словообразования, а в

детских репродуцированных текстах – обилие грамматических замен, свидетельствующих о самостоятельном продуцировании формы при проговаривании.

Ребенок может самостоятельно образовывать видовые пары глаголов, при этом окказиональный вариант замещает исходное нормативное слово или детское слово представляет собой нормативное образование со сходным значением. Чаще всего модификация связана с тем, что используется иная, чем в соответствующем исходном глаголе, приставка: «*Нет очков у тети Вали. Очевидно, что их **скрали** (ср. *Очевидно, их **украли**)*» Катя Р. 6;10. Встречаются случаи образования глаголов*

несовершенного вида от глаголов совершенного с помощью суффикса -а- вместо -ива-: «*Клювик **распахает** крошка* (ср. *Клюв **распахивает** крошка*)» Лада Н. 3;4. Такие замены носят единичный характер: количество слогов в названных суффиксах не совпадает, что препятствует заменам внутри стихотворной строки.

Возможно использование глагола совершенного вида вместо глагола несовершенного в тех случаях, когда в исходном тексте глагол несовершенного вида выступал в обобщенно-фактическом значении: «*Зацв**ет**ал на ниве синий василек* (ср. *Вот зацв**ел** на ниве*)» Маня О. 5;10, «*Не влет**ну**ли курицы к нам в окошко с улицы* (ср. *Не лет**али** курицы*)» Габи Н. 3;4.

В репродуцированных текстах встречается большое количество замен приставочных глаголов: «*Нет, напрасно мы решили пок**ат**ить кота в машине* (ср. *Прок**ат**ить кота в машине*)» Поля О. 3;10; «*Темный лес что шапкой под**на**крылся чудной* (ср. *При**на**крылся чудной*)» Нина Л. 6;3; «*К нам при**хо**дил бегемот* (ср. *За**хо**дил бегемот*)» Вера Л. 5;4. Детские слова могут совпадать или не совпадать с нормативными образованиями, но в любом случае ребенок пользуется продуктивными моделями и ошибка связана только с традиционно налагаемыми запретами на сочетаемость морфем.

Самая распространенная модификация в области словообразования существительных – замена слова на диминутив или наоборот: «*А букаш**еч**ки по три чаш**еч**ки с молочком и с кренд**ель**ком* (ср. *А букаш**ки** по три чаш**ки** с молоком и с кренд**ель**ком*)» Ваня Е. 5;3; «*Побеж**ала** мышка-мать, стала кур**ку** в няньки звать* (ср. *Стала думать мышка-мать: надо кури**цу** позвать*, а также аналогичные детскому варианту способы развертывания ситуации в сказке Маршака при появлении жабы, свинки, лошади и т. д.)» Нина Л. 3. Н. И. Лепская полагала, что персонификация предметов и явлений окружающего мира, представляющая собой универсальное свойство детского мышления, выражается в русском языке «в использовании детьми большого количества уменьшительно-

ласкательных суффиксов» [Лепская, 1997: 89–90]. Эта характерная черта активной речи детей, отмеченная в репродуцированных текстах, свидетельствует о подключении механизмов речепроизводства при воспроизведении.

Большое количество новообразований в репродуцированных текстах называют человека по специальности: «*Пах**нет** стеколь**ник** оконной замазкой* (ср. *Пах**нет** стеколь**щик***)» Аня П. 3;4 (стекло – *стеколь**ник** по типу сапог – сапож**ник**), «*Сторо**ж**итель гонит нас* (ср. *Сторо**ж**а выводят нас*)» Маня О. 5;8 (сторожить – *сторож**итель** по типу смотр**еть** – смотр**итель**).

Встречаются инновации со значением названия детенышей: «*Прибеж**ал** коровен**ок**, совсем ребен**ок*** (ср. *Прибеж**ал** телен**ок***)» Вера Л. 5;8; «*На кур**ят** они не похож**и*** (ср. *На цып**ля**т*)» Нина Л. 3;11. О самостоятельном продуцировании слова свидетельствуют неосознанные устойчивые замены авторских неологизмов: «*Как живые в нашей книж**ке** слон, слоних**а** и слоня**та*** (ср. *Слон, слоних**а** и слониш**ки***)» Вера Л. (3–4).

Таким образом, слово, образованное в процессе репродуцирования, может совпадать или не совпадать с авторским, а также с нормативным словоупотреблением. В большинстве случаев слово-заместитель образовано по современной продуктивной модели и имеет сходное с авторским словом лексическое и грамматическое значение.

Различные трансформации стихотворного текста в процессе его репродуцирования, безусловно, отличают не исключительно детское исполнение. Нередки случаи, когда подобные ошибки допускают взрослые, причем не только в устной речи. Так, например, в текстах детских книг, вероятно, не прошедших строгую редакторскую проверку, встречаются различные типы модификаций, в том числе и грамматические замены: «*Расскаж**у** сказочку... про ули**точ**ку рогатую* (ср. у П.Соловьевой – ули**тку**)» [Солнышко в окошке, 1996: 17], «*Тебе сп**ое**м мы песню, вечер**ная** з**ар**я* (ср. у Г. Модзалевского –

поем)» [там же: 107], «*Маша варежку сняла: Погляди-ка, нашла!* (ср. у Н.Саксонской – *поглядите-ка*) [Топ-топ-топ, 1996: 68].

Думается, что различных ошибок в репродуцированных текстах взрослых оказывается меньше, отчасти потому что они значительно реже решаются исполнять недостаточно понятный или плохо сохранившийся в памяти текст. Однако повторение однотипных ошибок у взрослых и детей позволяет предположить, что механизмы восприятия, запоминания и продуцирования стихотворного текста одинаковы независимо от возраста. Таким образом, анализ многочисленных детских ошибок позволяет делать выводы об общих стратегиях репродуцирования текстов.

Литература:

1. Виноградов Г. С. Русский детский фольклор. – Ч. 1: Детские игровые прелюдии. – Иркутск: Иркутская секция научных работников; Тип. изд. «Власть тр.», 1930. – 234 с.
2. Говорят дети: Словарь-справочник / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисева. – СПб.: «Нива», 1996. – 152 с.
3. Лепская Н. И. Язык ребенка: Онтогенез речевой коммуникации. – М.:

Изд-во Моск. гос. ун-та, 1997. – 215 с.

4. Сидоренко К.П. Интертекстовые связи пушкинского слова. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 1999. – 158 с.

5. Цейтлин С. Н. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка // Детская речь: проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена, 1989. – С. 64-74.

6. Чуковский К. И. От двух до пяти. – М.: «Педагогика», 1990. – 260 с.

7. Штерн А. С. Перцептивный аспект речевой деятельности: Экспериментальное исследование. – СПб.: Изд-во С. Петерб. гос. ун-та, 1992. – 236 с.

8. Эльконин Д. Б. Детская психология: Развитие ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

Источники:

9. Солнышко в окошке: Пособие оп развитию речи детей дошкольного возраста. – СПб.; М.: «Библиополис», 1996. – 168 с.
10. Топ-топ-топ... Пять книжек в одной книге-хрестоматии для чтения детям в возрасте от одного года до четырех лет / Сост. В.Г.Городецкий, Н.Н.Толоконников. – М.: «Новая школа», 1996. – 260 с

УДК 008:37.3

И.Г. Овчинникова

ОТРАЖЕНИЕ ДИАЛОГА СУБКУЛЬТУР В СОДЕРЖАНИИ КОНЦЕПТА ИНТЕЛЛИГЕНТ

Концепт, семантика, структура концепта, субкультуры в составе культуры национальной, диалогичность сознания, свободный ассоциативный эксперимент.

В статье обсуждается значение лексемы и содержание концепта *интеллигент*. Материалом для анализа послужили лексикографические толкования лексемы как в терминологических словарях, так и в словарях общерусской лексики за последнее столетие. Помимо лексикографических толкований, анализируются данные Национального корпуса русского языка и результаты свободного ассоциативного эксперимента. Обсуждаются теоретические проблемы определения концепта и его соотношения с наивным понятием. В результате исследования установлена двойственность концепта, проявляющаяся в содержании и структурной организации. Причиной двойственности оказывается поликультурность социума. Семантические

сдвиги, произошедшие в значении слова за последние десятилетия, обусловлены социально-культурными факторами.

1. Неоднородность национальной культуры изоморфна неоднородности национального языка¹

Исследование взаимодействия языка и культуры остается актуальным в современной лингвистике. Соотношение «язык – культура» рассматривают в различных аспектах; причем аспекты отнюдь не исключают друг друга, согласуясь в соответствии с принципом дополнительности. Один из аспектов изучения диады «язык – культура» связан с выявлением взаимодействия субкультур в рамках культуры национальной и отражением этого соотношения языковым сознанием носителей языка [Толстой, 1995].

Национальная культура неоднородна. Разграничение в национальной культуре народной и элитарной составляющих восходит к работам М.М. Бахтина [Бахтин, 1990]. Виды субкультур расходятся по разным социальным сферам, средам бытования, отражают несовпадающие ментальности. Культура и язык отчасти структурно изоморфны. Определенный изоморфизм языка и культуры прекрасно описал Н.И. Толстой: «Сравнение культуры и языка вообще и в особенности конкретной национальной культуры и конкретного языка обнаруживает некий изоморфизм их структур в функциональном и внутриерархическом (системно-стратиграфическом) плане [Толстой, 1995]. Н.И. Толстой обращает внимание на то, что относительная изоморфность структур языка и культуры, равно как относительная автономность субкультур в рамках национальной культуры, устанавливается к концу XIX – началу XX века [Там же]. Насколько мы можем судить, Н.И. Толстой в данном случае под структурой языка подразумевает социальное варьирование национального языка, обусловленное разнообразием групп в социуме.

¹ Исследование выполняется при поддержке РГНФ (грант 07-04-02006а).

Неоднородность национальной культуры, равно как и социальное варьирование языка, отражены в сознании носителей языка, представителей национальной культурной традиции. Единицей культурно обусловленного сознания, выраженной так или иначе в национальном языке, считают концепт. Концептом называют один из способов ментальной репрезентации знаний [Croft, Cruse, 2004].

Исследуя концепты, можно установить взаимодействие субкультур в пределах культуры национальной, поскольку в содержании концепта представлены различные слои: когнитивный, эмоциональный, ценностный, перцептивный, а сам концепт выражают лексические единицы, идиомы или поговорки, относящиеся к различным языковым подсистемам. Полагаем, что содержание концепта можно рассматривать как отражение диалога или даже полилога субкультур.

Мы попытаемся исследовать диалог субкультур на материале концепта *интеллигент*². Выбор концепта обусловлен актуальностью отраженного в его содержании общественного явления. За последние четверть века преобразовалась социальная структура общества, появились новые политические объединения и группировки, медленно формировалась новая система ценностей, обусловленная в том числе и новой экономической ситуацией – развитием свободных рыночных отношений, востребованностью предприимчивости и инициативы. Преобразования стимулировали как появление новых слов и значений, так и изменение семантики давно вошедших в лексическую систему слов, в частности, слова *интеллигент*.

² Здесь и далее в тексте полужирным курсивом выделены номинации, которые используются как имена лексических единиц и стоящих за ними концептов.

Цель нашего исследования – описать культурное содержание концепта на основе анализа лексикографических источников и его вариативное представление в сознании молодых россиян. Мы рассчитываем установить содержание концепта *интеллигент* в современной русской элитарной субкультуре на основе данных словарей литературного языка; в профессиональной субкультуре на основе толкований термина *интеллигент* в терминологических словарях; а также выявить характерный для сознания молодых россиян, представителей современной городской субкультуры, смысл концепта *интеллигент*. Рассчитываем таким образом восстановить диалог субкультур – их взаимодействие, приводящее к сдвигам в значении лексем и содержанию номинированных ими концептов. Считаем, что сможем уточнить произошедшие в последние десятилетия изменения семантики слова под воздействием трансформации содержания концепта.

2. Наивное понятие, содержание концепта, значение слова

Каким образом соотносятся наивное понятие, лингвистическое и психолингвистическое значения, концепт? Наивное понятие отражает прежде всего психологическое значение [Леонтьев, 1969]. Хотя в наивном понятии не представлено толкование значения, приведенное в словаре, содержательные компоненты словарного толкования тем или иным образом отражены в нем. Аналогичным образом лингвистическое и психологическое (психолингвистическое) значения представлены в содержании концепта. И.А. Стернин отмечает, что в содержание концепта входят не только актуальные смысловые компоненты, но и знания, являющиеся достоянием личного или коллективного опыта [Стернин, 2006: 136]. Наивное понятие, в отличие от концепта, выполняет адаптивную функцию: адаптирует знания к решению повседневных практических задач, в том числе и при социальном взаимодействии. Функция концепта не ограничивается адаптацией знания к текущим потребностям. Поскольку

концепт полагают единицей культурного пространства, его содержание отражает не только прагматически значимые, но ценностные признаки. Концепт функционирует в качестве интегративной ментальной сущности, в идеале содержащей все оценки и знания о феномене, в том числе и те, что включены в понятие научное.

Содержание концепта и значение слова различаются не только по объему, но и по структуре, по способу хранения, по способу доступа и актуализации.

2.1. Как и наивное понятие, концепт имеет полевою структуру. Значение слова так же может быть представлено в виде поля, причем полевая структура характерна как для словарного, так и для психологического значения слова. Однако ядро значения слова отнюдь не всегда совпадает с ядром стоящего за словом концепта. Среди концептов нет явления омонимии, поскольку концепт не обладает единственным и определенным планом выражения.

Представление о структуре концепта варьирует в зависимости от аспекта изучения концепта. В когнитивной лингвистике выделяют в структуре концепта перцептивный и когнитивный образ, информационное содержание, интерпретационное поле (включающее оценочную, энциклопедическую, утилитарную, регулятивную, социально-культурную и паремиологическую зоны) [Стернин, 2006]. В ядро концепта попадают перцептивные или когнитивные компоненты. Перцептивный образ отражает не только «чувственную ткань» значения, он, по мнению исследователей, включает варианты образного представления разной степени детализации в зависимости от особенностей концепта [Розенфельд, 2008]. При изучении культурных концептов настаивают на их трехслойности: актуальный признак, пассивный признак и внутренняя форма [Степанов, 1997]. В таком случае полевая структура совершенно очевидна: актуальный признак составляет ядро содержания концепта.

2.2. Способ хранения значения слова в индивидуальном сознании описывают исследователи ментального лексикона. Не останавливаясь подробно на характеристике ментального лексикона, напомним, что этот феномен пока не получил общепринятой интерпретации. Однако в любом случае ментальный лексикон считают хранилищем декларативных знаний, имеющих план выражения в качестве номинативной единицы естественного языка. В свою очередь, концепт не всегда эксплицирован номинативными единицами. Для обозначения неэксплицированных единиц ментального лексикона используют термин лемма. Лемма, в отличие от концепта, определяется как единица ментальной сферы, вне отношения к культуре. Ментальный лексикон, в свою очередь, соотносят с семантической памятью – частью долговременной памяти, содержащей абстрактные феномены, доступ к которым обеспечивают единицы языка.

Концепт считают единицей ментального лексикона, хотя соотносят с оперативной, а не долговременной памятью. Основная функция концепта – хранение знаний и оперирование ими в непосредственной (оперативной) памяти [Кубрякова, 2004]. Синтез различных видов информации в структуре концепта дает возможность обращаться к перцептивному образу или сигнификативному компоненту в зависимости от актуальных задач, решаемых человеком. Доступ к концепту возможен не только языковыми средствами, что доказывают эксперименты по называнию рисованных объектов, свободной классификации различных предметов или речевых высказываний [Петренко, 1988]. По-видимому, значение слова и концепт хранятся по-разному, выполняют различные функции и актуализируются различными способами.

2.3. Соотношение слова и концепта интерпретируют довольно противоречиво. С одной стороны, полагают, что количество номинаций концепта дает возможность судить о мере актуальности явления в национальной культуре

[Стернин, 2007: 34]. С другой стороны, наличие в языке номинативной единицы для обозначения какого-либо феномена совсем необязательно свидетельствует о наличии самостоятельного концепта в национальной культуре. Наличие или отсутствие концепта никак не связано с наличием в языке номинирующих его единиц, поскольку концепты возникают как результат отражения действительности сознанием и поэтому зависят от действительности, а не от языка [Перфильева, 2008: 8]. В лексической системе любого национального языка отнюдь не всегда номинируется все то, что становится предметом мышления [Павлова, 2006: 130].

2.4. Итак, несмотря на популярность изучения концепта и многоаспектность посвященных концепту исследований, ясности в соотношении концепта и значения слова нет. Общие положения сводятся к тому, что концепт не совпадает со значением выражающего его слова. Причины несовпадения объема содержания, структуры и способа хранения концепта и семантики слова усматривают в различной функции концепта и языковой семантики. Концепт является ментальным образованием, позволяющим хранить и использовать информацию о феномене действительности, объединяющую данные различных модальностей и превращенную в знание. О содержании концепта можно судить по значению выражающих его слов, причем необходимо учитывать как лингвистическое, так и психолингвистическое значение.

3. Вариативность представлений о содержании концепта

Отдавая себе отчет в социальной природе концепта, его принадлежности культуре, мы акцентируем внимание на таком сущностном признаке концепта, как принадлежность сфере ментального. Концепт – прежде всего ментальное образование, единица, сформированная в результате обработки когнитивного и коммуникативного опыта, полученного в процессе социализации. Благодаря коммуникации, прежде всего речевой

коммуникации, происходит приобщение члена социума к культурной традиции, что позволяет усвоить знания, не приобретенные в собственном опыте. Собственно говоря, таким образом реализуется когнитивная функция языка.

Подобно тому, как варьирует значение слова в идиолекте носителя национального языка, представление о содержании концепта тоже является вариативным в сознании носителей культурной традиции. Свойственное культуре содержание концепта представлено в значении выражающих концепт слов. В таком случае сведения о компонентах содержания концепта можно получить из лексикографических источников и Корпусов текстов, т.е. из коллокаций номинаций концепта. Вариативность представлений носителей языка о содержании концепта отражена в ассоциациях на слова, номинирующие концепт, а также в обратных связях номинаций концепта с другими единицами лексикона (от реакции – к стимулу).

Таким образом, мы рассматриваем концепт в трех культурных проекциях:

- в элитарной субкультуре (интерпретация значения и контекстов лексемы в письменных литературных текстах);
- в профессиональной субкультуре (интерпретация терминов *интеллигент* и *интеллигенция* в терминологических словарях);
- в городской субкультуре (ассоциации молодых россиян, отражающие актуальные для них смыслы).

Соответственно, материалом для нашего исследования концептов являются толкования лексемы в словарях русского языка, контексты в Национальном корпусе русского языка, ассоциации на слово-стимул ИНТЕЛЛИГЕНТ, полученные от студентов – молодых россиян, чье языковое сознание формировалось в постсоветский период. В качестве материала исследования использовались вербальные ассоциации на 37 слов-стимулов (почти 14000 реакций, полученных от 450 студентов Пермских вузов в течение последних трех лет).

4. Значение слова и содержание концепта *интеллигент*

Слово *интеллигент* производно от *интеллигенция*. Лексема *интеллигенция* входит как в общерусский языковой фонд, так и в терминологическую систему гуманитарных наук. Истории и семантике лексемы посвящены многочисленные исследования, хотя еще большее внимание ученых привлекало и привлекает само явление, которому часто приписывают особую роль в российской культурной традиции [Коган, Чернявская, 1996; Корносенков, 2008; Филатова, 2005 и др.]. Изучать семантическую структуру слова *интеллигент*, выявлять его личностные смыслы, актуальные для языкового сознания молодых россиян, невозможно без обращения к судьбе лексемы и явления *интеллигенция*. Не претендуя на полноту, обратимся к обсуждению семантики слова и концепта.

Попытаемся выявить содержание концепта *интеллигент* и определить семантические трансформации лексемы в последние десятилетия.

4.1. Лексикографические описания значения лексемы

4.1.1. Лексема *интеллигент* и однокоренные ей слова появились в языке в начале XIX столетия. До 60-х годов XIX века заимствованное из французского языка слово *интеллигенция* использовалось в значении «рассудок, сознание», причем довольно часто – с пренебрежительным оттенком. По другой версии, слово *интеллигенция* пришло в русский язык из польского в середине XIX столетия и обозначало «сообразительность, понятливость, ум», а современным значением слова русская культура обязана журналисту П.Б. Боборыкину [Шанский, Боброва, 2004]. Б.А. Успенский также согласен с тем, что *интеллигенция* – это полонизм, однако считает, что из польского языка в русский это слово пришло как обозначение социальной группы, а не деятельности рассудка [Успенский, 1999]. Одним из первых использовал слово *интеллигенция* для обозначения социального слоя

В.А. Жуковский; в работах, посвященных истории и семантике слова, обычно цитируют одну и ту же запись из дневника В.А. Жуковского от 2 февраля 1836 года [Там же].

Во второй редакции словаря В.И. Даля значение слова толкуется как «разумная, умственно развитая часть жителей» [<http://www.vidahl.agava.ru/>]. Таким образом, при употреблении лексемы были актуальны семантические признаки «разумность», «интеллект», «группа».

В словаре под редакцией Д.Н. Ушакова слово *интеллигент* имеет два значения [<http://ushdict.narod.ru/039/w11753.htm>]. Во-первых, *интеллигент* – это лицо, принадлежащее интеллигенции; во-вторых, презрительное наименование принадлежащего к интеллигенции человека, для которого характерно безволие, колебания, социальная пассивность. Для иллюстрации второго значения авторы приводят одно из резких высказываний В.И. Ленина. Как видим, в первом большом советском толковом словаре проявляется пристрастный классовый подход к определению и оценке *интеллигенции*, приоритет социального аспекта в объяснении значения слова. *Интеллигенция*, в свою очередь, трактуется как общественный слой работников умственного труда. Таким образом, в семантической структуре слова *интеллигент* выделяются семы «умственный труд», «социальная группа («общественный слой»)», «образованность». А также оценочные семы «безволие», «неустойчивость социальной позиции».

В словаре С.И. Ожегова мы не обнаруживаем новых значений обсуждаемого слова, однако не встречаем и негативной оценки [<http://www.ozhegov.ru/slovo/16196.html>]. *Интеллигент* лишается яркой социальной окраски, лексема обозначает принадлежность к слою образованных людей. Между тем в толково-словообразовательном словаре Т.Ф. Ефремовой негативная оценка, почти дословно совпадающая со вторым лексико-семантическим вариантом слова, приведенным в словаре Д.Н. Ушакова, подается в одном из

описанных значений с пометой «разговорное» [www.gramota.ru/]. Также в качестве разговорного Т.Ф. Ефремова подает значение «образованный, воспитанный, культурный человек». Таким образом, в семантическую структуру слова в современном литературном языке можно добавить семы «культурный», «воспитанный».

4.1.2. Термин *интеллигент* используется в философии, социологии, психологии, истории, экономике – словом, во всех гуманитарных науках. В терминологических словарях мы находим специфические семантические признаки. В современном экономическом словаре появляются «духовность» и «творчество» (духовный труд и творческая деятельность), «гуманизм», «высокие моральные и этические качества» [Райзберг и др. 2007]. В социологии термин *интеллигенция* и производные от него употребляют для обозначения общественного слоя, социальной функцией которого является генерирование и распространение знаний, обновление общества [Грицанов и др. 2003]. Специфические черты *интеллигенции* обусловлены тремя факторами: профессиональными знаниями, способностью к критическому анализу, рефлексивным психологическим складом [Там же]. В психологии *интеллигентность* как психологическое качество полагают присущим не только *интеллигенции*; ассоциацию *интеллигентности* исключительно с *интеллигентом* и *интеллигенцией* как слоем образованных людей считают стереотипом обыденного сознания [Головин <http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/>]. *Интеллигентность* объединяет интеллектуальные и нравственные качества личности: совесть, способность к состраданию, личную порядочность, толерантность в сочетании с принципиальностью. Таким образом, в качестве термина *интеллигент* обладает семой «духовность», «гуманизм», «порядочность», «рефлексия», «просвещение», «обновление общества», «профессионализм», «критический анализ», «толерантность», «совесть», «сострадание», «принципиальность». Термин ока-

зывается существенно уже по объему, чем общерусское слово.

4.2. Психолингвистическое значение лексем в сознании студентов

Перейдем к обсуждению результатов ассоциативного эксперимента. В качестве слова-реакции *интеллигент* встречается в ассоциативном поле слова-стимула БОМЖ (*бич – бывший интеллигентный человек*), а также слова-стимула ПРЕЗИДЕНТ. Насколько мы можем судить по незначительному количеству входящих связей, слова *интеллигент*, *интеллигенция*, *интеллигентность* не входят в ядро языкового сознания молодых россиян.

В ассоциативном поле слова-стимула ИНТЕЛЛИГЕНТ распределение реакций несколько диффузно. Доля самой частотной реакции – *умный* – составляет 12% от общего числа ответов. Вторая по частотности реакция – *нет*; очевидно, для 6% испытуемых актуально отрицание существования или наличия в непосредственном окружении интеллигентов. Таким образом, самым ярким признаком *интеллигента* в сознании носителей русского языка является интеллект. Вторая по частотности реакция отражает представление о мере распространения *интеллигентов* в современном обществе.

4.2.1. Рассмотрим представленность в ассоциациях семантических признаков слова, отраженных словарными дефинициями (см. диаграмму на рисунке 1).

Семантические признаки «интеллект», «разумность», «умственное развитие», присутствующие в семантической структуре слова со времени его вхождения в язык, обладают наибольшим весом в ассоциативном поле. Суммарная доля слов-реакций, содержащих рассматриваемую сему, равна 17%. Семантический признак «образованность» не столь репрезентативен: ассоциации *образованный*, *профессор*, *образованность*, *начитанный*, *преподаватель*, *университет*, *просвещенный* и т.п. составляют 7% от общего числа ответов. Семантические признаки «интеллект» и «образованность» по сути склеены в ассоциациях и проводимое нами разграничение достаточно условно.

Второй ранг по суммарной частотности ассоциативных реакций принадлежит негативной оценке (суммарная частотность равна 15%). Негативная оценка широко представлена в ассоциативном поле такими реакциями, как *ботаник*, *вишневый*, *очкарик*, *педант*, *умник*, *виш*, *глупый*, *жвачка*, *заика*, *зануда*, *засохший*, *заучка*, *мажор*, *мужчина в пиджаке*, *слюняй*, *пижон*, *придурак*, *чулок*, «*шишка*», *шляпа*. Отрицательная оценка варьирует от иронии до пренебрежения и оскорбления. Заметим, что все же ассоциаций с положительными коннотациями в ассоциативном поле больше, чем негативных оценочных реакций.

Семантический признак «культурный, воспитанный» весьма актуален для современного языкового сознания. Суммарная частотность отражающих данный семантический признак ассоциаций составляет 14%. В ассоциациях названы как признаки, так и качества, присущие интеллигенту: *воспитанный*, *вежливость*, *вежливый*, *воспитание*, *культура*, *культурный*, *манеры*, *хорошие манеры*, *благовоспитанный*, *благородство*, *воспитанность*, *нравственность*, *обходительный*, *порядочный*, *приятное общение*, *скромный*.

Семантические признаки «социальная группа», человек «умственного труда» мы находим в наименованиях профессий, пришедших в голову нашим испытуемым во время ассоциативного эксперимента: *профессор*, *учитель*, *преподаватель*, *врач*, *дипломат*, *бизнесмен*, *журналист*, *человек*, *занимающийся бизнесом*. Чаще всего «интеллигентные» профессии встречаются в сфере образования. Отметим так же другие социальные группы и характеристики, связанные в сознании молодых россиян с *интеллигентом*: *джентльмен*, *барон*, *белогвардеец*, *белый человек*, *бомж*, *буржуазия*, *дворянин*. Интеллигент ассоциируется с аристократом, с ушедшим дореволюционным миром. В целом ассоциативные реакции, так или иначе отражающие социальную характеристику интеллигента, малочастотны или

единичны. Их доля в ассоциативном поле составляет 9%.

Таким образом, в ассоциативном поле отражены все семантические признаки лексемы, приведенные в словарях литературного языка. Между тем в ассоциативном поле довольно много реакций, позволяющих обнаружить

перцептивный образ, «чувственную ткань» значения.

4.2.2. Попытаемся охарактеризовать перцептивный образ, стоящий за словом *интеллигент*. Напомним, что отнюдь не все лексемы обладают насыщенным денотативным компонентом [Розенфельд, 2008].

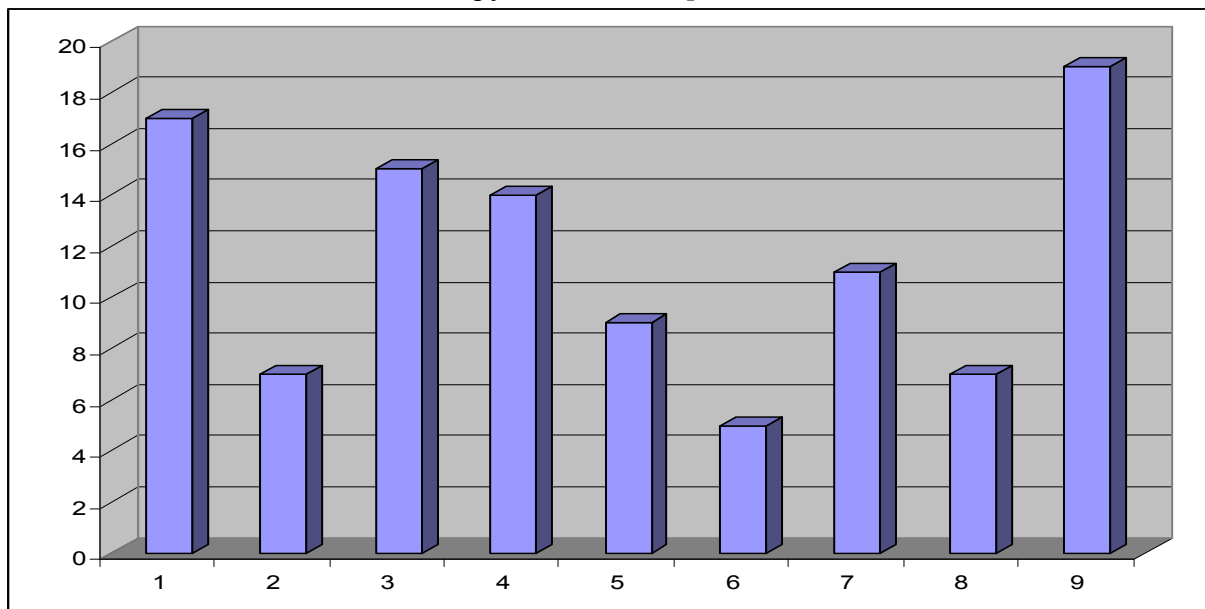


Рис. 1. Распределение признаков в ассоциативном поле ИНТЕЛЛИГЕНТ:

1 – интеллектуальные качества; 2 – образованность; 3 – негативная оценка; 4 – воспитанность; 5 – социальные группы; 6 – имена собственные; 7 – перцептивные характеристики; 8 – позитивная оценка; 9 – прочие.

В ассоциативном поле слова-стимула ИНТЕЛЛИГЕНТ находим как характеристики внешности, так и имена собственные, которые позволяют установить, кто является воплощением интеллигенции для молодежи. Приведем полный список имен собственных: *Арустамова, Бахтин, Д.С. Лихачев, Петербург, Сахаров, Солженицын, СССР*. Все имена собственные представляют собой единичные реакции. Олицетворением интеллигенции для студентов оказываются носители гуманитарной традиции, филологи и правозащитники. Антропонимы встречаются в анкетах филологов; представители других специальностей не ассоциируют слово-стимул ИНТЕЛЛИГЕНТ с конкретными деятелями культуры или науки. Интеллигенция ассоциируется с *Петербургом*, представлявшем в Советском Союзе духовную и культурную

столицу в противовес официальной политизированной Москве. Обратившись к Национальному корпусу русского языка, обнаруживаем относительно частотную коллокацию лексемы интеллигент с антропонимами *Солженицын, Лихачев: «Безусловно, прав А.И. Солженицын: интеллигент — это не только образованный человек, тем более не тот, которому он дал такое обозначение, как "образованец" (что-то вроде "самозванец" или "оборванец")»* ([Д. Лихачев. О русской интеллигенции (1993)]: www.ruscorpora.ru/). Насколько позволяют судить актуализовавшиеся в сознании наших испытуемых антропонимы, в представлении об *интеллигенте* существенную роль играют характерные для интеллигентов гуманистическое мировоззрение, подвижничество, готовность защищать идеалы, приоритет духовности, отсутствие

прагматизма. Заметим, что мы обсуждаем единичные ассоциации студентов-филологов и не можем распространять совпадающее с точкой зрения Д.С. Лихачева представление об интеллигентах на всю выборку. Между тем, в материалах ассоциативных экспериментов, проведенных другими авторами, встречаются те же антропонимы и топонимы. В частности, студенты сибирских вузов также ассоциируют стимул ИНТЕЛЛИГЕНТ с именами академика Д.С. Лихачева, писателя А.И. Солженицына (см., например: [Настыч, http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=8231&table=papers_file&type=0&conn=confDB]). При таком условии можно признать, что персонификация концепта *интеллигент* – один из существенных компонентов его содержания.

Перейдем к обсуждению отраженной в ассоциациях перцептивной характеристики интеллигента. Наиболее яркими чертами внешнего облика оказываются *очки, галстук, костюм, в очках, пиджак, портфель, в шляпе, шляпа*. Доля реакций, связанных с внешним обликом, составляет 11% ассоциативного поля. Это довольно много. Между тем ассоциации фиксируют скорее манеру одеваться, чем собственно внешность человека. Перцептивный образ отражает стереотип необходимых внешних примет человека умственного труда, человека в официальной обстановке. Интеллигент – это мужчина с портфелем, одетый в деловой костюм. Полагаем, что для перцептивного образа интеллигента важными оказываются ассоциации с определенными социальными группами (*джентльмен, барон, белогвардеец*). Перцептивный образ *интеллигента* отличается как от образа *бомжа*, так и от образа *олигарха*. Чувственная ткань в значении лексемы *интеллигент* не столь значима и эмоционально насыщена, как перцептивный образ в психологическом значении и семантической структуре слов *бомж, беженец*; однако перцептивные характеристики интеллигента более существенны для сознания молодых россиян, чем черты облика *олигарха*.

4.2.3. Подведем итоги обсуждения ассоциативного поля слова-стимула ИНТЕЛЛИГЕНТ.

В ассоциативном поле преобладают реакции, обусловленные семами «образованный», «интеллектуальный». Несколько менее актуален для сознания молодых духовный облик и характер интеллигента; указанные в терминологических словарях семантические признаки отражены неполно. *Интеллигент* как хранитель духовности, этический камертон социума в сознании молодых персонифицирован; в качестве «совести общества» молодые филологи представляют Д.С. Лихачева, А.Д. Сахарова. Тем не менее, негативная оценка оказывается не менее актуальной для сознания молодых россиян, чем сигнификативные семантические признаки. Слово-стимул ИНТЕЛЛИГЕНТ провоцирует активацию малоупотребительных и даже устаревших слов (*благовоспитанный, обходительный*). Если принять во внимание частотность реакции *нет*, можно предположить, что в сознании молодежи *интеллигент* принадлежит скорее прошлому или далекому, дистанцированному от повседневного опыта миру, чем непосредственному окружению.

В ассоциациях отражены основные семантические признаки термина, обнаруженные нами в терминологических словарях. Хотя признаки «критический анализ», «толерантность», «рефлексивность» и не находят прямого выражения в ассоциативных реакциях, они выражены опосредованно, в антропонимах, наименованиях социальных групп.

4.3. Содержание концепта *интеллигент* в элитарной субкультуре

4.3.1. Концепт *интеллигенция* считают ключевым в русской культуре. Ю.С. Степанов относит этот концепт к рамочным, выделяя один главный актуальный признак в содержании концепта: осознание себя членом общества, ответственным за его судьбу [Степанов, 1995]. В таком случае ядро концепта отражают признаки, связанные с социальной функцией, гуманистическим мировоззрением, порядочностью. В развернутом определении

понятия *интеллигент*, данном Д.С. Лихачевым, упоминаются те же существенные семантические признаки: «К интеллигенции, по моему жизненному опыту, принадлежат только люди свободные в своих убеждениях, не зависящие от принуждений экономических, партийных, государственных, не подчиняющиеся идеологическим обязательствам. Основной принцип интеллигентности – интеллектуальная свобода, – свобода как нравственная категория. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и от своей мысли» (цит. по: [Глебкин, 2002]).

Обратим внимание на акцентированный признак в содержании понятия – свобода, независимость интеллектуально развитого человека от принуждений социума («интеллектуальная свобода»). Таким образом, *интеллигент* – это человек, чувствующий себя ответственным за судьбу общества не в силу экономических, государственных, партийных, идеологических обязанностей, а по собственному нравственному свободному выбору. Обсуждая значимость свободы, важность независимости интеллигента от общественных институтов, Д.С. Лихачев поясняет: «К ним нельзя отнести даже Державина – слишком он зависел от власти. Пушкин – несомненный интеллигент. Он не получал золотых табакерок и хотя жил в основном от гонораров, но в своём творчестве не зависел от них. ([Дмитрий Лихачев. О русской интеллигенции (1993)] www.ruscorpora.ru/). Как видим, признаки «свобода», «интеллект», «нравственность» склеены в ядре содержания концепта. Имплицитно представлены семы «бескорыстие», «неподкупность», связанные с семантическим признаком «нравственность». Подобная интерпретация актуального признака в содержании концепта освещена авторитетом Д.С. Лихачева.

4.3.2. Попытаемся систематизировать признаки, в том числе и пассивные, которые обнаруживают у концепта *интеллигент* различные исследователи.

4.3.2.1. Начнем с определения первых интеллигентов, представителей нового для России социума. *Интеллигенты* в России

появляются в эпоху Петра I; С. Н. Булгаков называет русских интеллигентов «создание Петрово», благодаря которому открылось окно в Европу, «через которое входит к нам западный воздух, одновременно и живительный, и ядовитый» [Булгаков, 1909]. Первоначально интеллигенты ассоциировались с носителями европейской культуры, образованными и просвещенными специалистами, противостоящими косной старорусской аристократии. Для первых интеллигентов определяющим оказываются признаки «европейское образование», «просвещенность», «специалист». Интеллигенту как представителю нового социума в российском обществе противопоставлены необразованные русские дворяне, противники Петровских реформ, непросвещенные крестьяне и горожане.

На рубеже XVIII-XIX веков, насколько мы можем судить, представление об интеллигенции не изменилось. Немногочисленным представителям интеллигенции «...этой горсти, принадлежит монополия европейской образованности и просвещения в России, она есть главный его проводник в толщу стомиллионного народа» – так описывает функцию образованного сословия С.Н. Булгаков [Там же]. Интеллигенция, по определению М.К. Мамардашвили, знает за других и мыслит за других [Мамардашвили, http://ec-dejavu.ru/i/intelligentia_3.html/].

4.3.2.2. Во второй половине XIX столетия расширяется социальная основа интеллигенции и несколько меняется функция. Интеллигенция перерастает «горсть», обретая в буржуазную эпоху иной социальный статус. При правлении Николая I формируется «безликая государственная машина, основанная на регламентации и порядке, которая должна пережить его самого и перейти к наследнику» [Успенский, 1999: 13], заменившая команду фаворитов прежних русских царей. По мнению Б.А. Успенского, русская интеллигенция как специфическое социальное явление возникает «как реакция на этот новый порядок. Оппозиционность системе — и лицу, персонифицирующему эту систему

(царю), — становится имманентным фактором, который по-разному реализуется в разных исторических условиях, но неизменно определяет, так или иначе, общий код поведения» (там же). Оппозиционность как следствие независимости от власти считал, наряду с подвижничеством и просветительством, принципиальным для интеллигента качеством Д.С. Лихачев, называя первыми русскими интеллигентами А. Радищева и Н. Новикова ([Дмитрий Лихачев. 1993]. О русской интеллигенции (1993)] www.ruscorpora.ru/) В содержании концепта *интеллигент* появляется признак «оппозиционность», «противостояние власти» не столько как определенная политическая платформа, сколько как «общий код поведения».

М.А. Гаспаров уточняет: подлинная интеллигенция, несущая «свет» и осознающая себя в качестве отдельной социальной группы, появилась в эпоху разночинцев, т. е. выходцев из тех сословий, которые им самим и предстоит просвещать [Гаспаров, 1999: 24]. Причем в таком случае признак «оппозиционность» не играет существенной роли, основным признаками оказываются «социальная принадлежность (среднее сословие)» и «просветительская деятельность». М.А. Гаспаров видит в интеллигенции наследников созерцательного образа жизни, недоступного для большинства [Там же: 25]. М.А. Гаспаров обращает внимание на относительное материальное благополучие интеллигенции и отмечает присущее интеллигентам высокомерие [Там же]. Для М.А. Гаспарова оппозиционность связана не столько с протестом, сколько с отступлением от общей тенденции: «Может быть, общественную роль интеллигенции стоило бы определить не словом «оппозиционность», а более широким: «авангард, разведка, эксперимент?»» [Там же: 27]. Эксперимент, по М.А. Гаспарову, необходим прежде всего в критические моменты общественной жизни [Там же].

Социальную основу интеллигенции в России второй половины XIX века составляет среднее сословие, разночинцы. Дети священников получали образование и

становились интеллигентами. В многолетних семьях православных священнослужителей будущее всех детей не могло быть связано с получением сана и продолжением семейной традиции, с одной стороны; с другой стороны, не было возможности перейти в другой «цех» (купцов, например). Таким образом, карьера учителя, врача, инженера становилась наиболее вероятным и привлекательным способом устроить свою жизнь. Помимо детей православных священников, ряды интеллигенции пополняли выходцы из местечек, стремящиеся вырваться из мира, ограниченного чертой оседлости, даже ценой разрыва с традицией иудаизма [Лотман, 1999: 136-148]. Приобщение к новому сословию позволяло образованной еврейской молодежи сравнительно быстро адаптироваться к социальной реальности: «Еврейская ... молодежь, вырываясь из гетто, сжигала за собой все мосты и, отказавшись от прошлого и не отягощенная никакими обязательствами, устремлялась в будущее, открывавшееся ей в светских науках и модных общественных учениях. Эти отщепенцы от еврейства и были «авансом» приняты в круг русской интеллигенции» [Там же: 148]. Ю.М. Лотман в результате анализа интеллигентского дискурса определяет значимость для интеллигента представления о себе как отщепенце, изгое, далеко от народа, т.е. от носителей традиционной культуры. Своеобразную модель интеллигентской среды представляло студенчество; среди студентов также нивелировались сословные различия, формировался особый дух отрицания и скептицизма, приоритета знания и рационального мышления, распространялись новые идеи [Гаспаров, 1999: 26]. Таким образом, интеллигенция приобретает статус самостоятельного, отдельного от дворянства социального слоя. Характерным признаком интеллигента можно считать разрыв с семейной традицией, оппозиционность как код поведения.

В результате содержание концепта *интеллигент* наполняется такими признаками, как «социальный слой», «предста-

вители различных социальных групп, объединенные уровнем образования и относительной свободой от традиций», «материальное благополучие», «опозиционность как код поведения», отчасти – «разрыв с традиционной средой».

4.3.2.3. Обратимся к трактовке содержания концепта *интеллигент* в начале прошлого столетия, до образования Советского государства. Роль интеллигенции в формировании русской культуры Серебряного века, ответственность русской интеллигенции за революцию и гибель империи, значение интеллигенции для современной России – постоянно обсуждаемые проблемы, не теряющие актуальность почти столетие. Статьи вышедшего в 1909 году сборника «Вехи», посвященного определению русской интеллигенции, часто называют исследованием причин конца русской интеллигенции. Между тем обращение к проблеме влияния интеллигентов на социальную ситуацию происходит с завидной регулярностью в период социальной напряженности, идеологической растерянности, смены системы ценностей и приоритетов. Дискуссия об интеллигенции на страницах печати, в периодике, в научной литературе определяет содержание концепта *интеллигент* в сознании современных россиян.

Следуя хронологии, начнем с определения *интеллигента* в творчестве А.П. Чехова. В.В. Глебкин исследовал контексты лексемы в произведениях А.П. Чехова и установил существенные для писателя компоненты понятия *интеллигентность*: стиль жизни, усвоенный в глубоком детстве, проявляющийся в манере поведения; внутреннее достоинство, такт, уважение к собеседнику, терпимость; образованность; политическая неангажированность (отстраненность как от власти, так и от оппозиции). Для А.П. Чехова *интеллигентность* ассоциируется прежде всего с уходящим в прошлое стилем жизни лучших дворянских семей [Глебкин, 2002]. В таком случае к признакам *интеллигента* можно добавить «внутреннее достоинство», «воспитанность», «терпимость», «стиль жизни». Интеллигент – это

не просто член общества, обладающий определенными качествами. Это человек, живущий в соответствии с усвоенными в детстве принципами уважения другого, социальной толерантности. Поскольку речь идет об усвоенном с детства стиле жизни, интеллигентность обусловлена воспитанием в определенной социальной среде. Итак, *интеллигент* – это представитель определенной социальной группы, в системе ценностей которой приоритетны уважение к себе и другим, терпимость, образованность. Очевидно, чеховский интеллигент – не разночинец, не «отщепенец от еврейства» (Ю.М. Лотман), а, напротив, носитель этической традиции. Терпимость интеллигента выражается в уважении человека вне зависимости от сословных или конфессиональных условностей, в «презумпции личности»: каждый представляет собой личность, социально и интеллектуально состоятельную. Необходимо дать возможность развивать личность, выдавливая по капле рабскую психологию.

М.Л. Гаспаров описывает логику формирования просветительской и нравственной позиции интеллигента, приобщенного к этической традиции и определенному стилю жизни: «...если Чехов, сын таганрогского лавочника, смог окончить гимназию и университет, он чувствует себя обязанным постараться, чтобы следующее поколение лавочниковых сыновей могло быстрее и легче почувствовать себя полноценными людьми, нежели он. Если и они будут вести себя, как он, то постепенно просвещение и чувство человеческого достоинства распространятся на весь народ — по трезвой чеховской прикидке, лет через двести» [Гаспаров, 1999: 24].

По-видимому, к началу XX столетия представление об *интеллигенции* как «этическом камертоне» общества («совесть нации») стало весьма распространенным (ср.: [Коган, Чернявская, 1996: 21]). В реконструированном из чеховских произведений понятии *интеллигентность* (*интеллигенция, интеллигент*) обнаружен важный признак – существенность

влияния семейного воспитания на духовное развитие человека, на усвоение им присущего *интеллекту* стиля жизни.

Представление о русской интеллигенции как совести нации переосмыслено авторами статей сборника «Вехи». Русские мыслители начала прошлого столетия ассоциируют интеллигенцию с «созданием Петровым», привносящим европейскую культуру и цивилизацию. Между тем основным содержанием всех статей оказывается определение специфики русской интеллигенции, ее значения в истории России и ответственности за трагедию первой русской революции. Н.А. Бердяев сетует на то, что «в сознании русской интеллигенции европейские философские учения воспринимались в искаженном виде, приспособлялись к специфически интеллигентским интересам, а значительнейшие явления философской мысли совсем игнорировались» [Бердяев, 1909]. Причиной искажения и приспособления к домашним условиям европейской философской традиции русскими интеллигентами Н.А. Бердяев считает «любовь к уравнительной справедливости, к общественному добру, к народному благу», которая парализовала любовь к истине, «почти что уничтожила интерес к истине» [Там же]. Непременная оппозиционность к государственной власти выражается в трансформации системы ценностей русской интеллигенции, приводит к подмене понятий «истина» и «справедливость» «народностью» и «равенством»: «К объективным идеям, к универсальным нормам русская интеллигенция относилась недоверчиво, так как предполагала, что подобные идеи и нормы помешают бороться с самодержавием и служить "народу", благо которого ставилось выше вселенской истины и добра» [Там же]. Таким образом, для Н.А. Бердяева существенны такие признаки концепта *интеллигент*, как образованный оппозиционер, «служащий народу», сторонник «уравнительной справедливости», для которого приоритетны приписываемые им народу нормы и ценности.

С.Н. Булгаков отмечает влияние двух факторов на формирование характера русской интеллигенции [Булгаков, 1909]. Первый фактор, внешний – давление полицейской системы, общественного режима, которому противостояли интеллигенты, носители европейской культуры. Саму возможность противостояния полицейской системе С.Н. Булгаков оценивает как «совершенно исключительное мужество и жизнеспособность» русской интеллигенции [Там же]. Второй фактор, внутренний – это мировоззрение, сложившееся в результате приспособления к жизни в России. Важную роль в этом мировоззрении играет неприятие «мещанского» уклада жизни Западной Европы; в этом неприятии, по С.Н. Булгакову, есть «значительная доза просто некультурности, непривычки к упорному, дисциплинированному труду и размеренному укладу жизни», тяга к героизму [Там же]. В тяге к героизму и подвижничеству С.Н. Булгаков видит трансформированную религиозность русской интеллигенции; по мере удаления от Церкви новое поколение интеллигенции (дети и внуки Чернышевского и Достоевского) утрачивает лучшие черты, обусловленные религиозным воспитанием: «пуризм, ригористические нравы, своеобразный аскетизм, вообще строгость личной жизни» [Там же]. В таком случае можно отметить актуальность для трактовки особенностей интеллигенции С.Н. Булгаковым признака «разрыв с традицией, со средой». Наконец, характерным признаком интеллигенции философ считает чувство вины перед народом, возникающее вследствие социальной изолированности интеллигенции, «горсти» в «стоимиллионной толще народа». Интеллигенция стремится к «социальному покаянию», а не покаянию перед Богом. Русской интеллигенции, по предсказанию С.Н. Булгакова, «предстоит медленный и трудный путь перевоспитания личности, на котором нет скачков, нет катаклизмов и побеждает лишь упорная самодисциплина» [Там же]. В содержание концепта *интеллигент* привносятся признаки «неприятие

дисциплинированного труда», «социальная изолированность», «жизнестойкость», «утрата лучших черт, обусловленных религиозностью в связи с отказом», «склонность к героизму и социальному покаянию».

На отсутствие уважения к дисциплине и правовым нормам у русской интеллигенции обращает внимание Б.А. Кистяковский: «Русская интеллигенция состоит из людей, которые ни индивидуально, ни социально не дисциплинированы» [Кистяковский, 1909]. Нигилизм интеллигента проявляется не только в отрицании правовых норм, но в отрицании «абсолютных ценностей»: «Ценности теоретические, эстетические, религиозные не имеют власти над сердцем русского интеллигента, ощущаются им смутно и неинтенсивно и, во всяком случае, всегда приносятся в жертву моральным ценностям»; «...мы можем определить классического русского интеллигента как воинствующего монаха нигилистической религии земного благополучия» [Франк, 1909]. «Религия земного благополучия» – это справедливое распределение материального богатства, небрежение богатством духовным, отрицание связи между культурой и богатством, характерное для народничества. Для С. Франка типичным интеллигентом, носителем интеллигентского «нигилистического морализма», является народник [Там же]. Таким образом, новыми существенными признаками концепта *интеллигент* оказываются «индивидуальная и социальная недисциплинированность», «отрицание абсолютных ценностей», «воинственность», «морализм», «нигилизм», «народничество».

Обратим внимание на то, что все авторы «Вех» имеют в виду прежде всего характерные черты разночинской интеллигенции, т.е. социального слоя, сформированного в последней трети XIX века. Апелляция к старшему поколению интеллигенции сохраняет оттенок ностальгического сожаления об утраченных идеалах. Наиболее явно сожаление о мировоззрении и ценностях ушедшего поколения дворянских интеллигентов высказывает С. Франк,

связывая перспективу возрождения русской интеллигенции с возвращением к эпохе Пушкина и Белинского: «Порвав с традицией ближайшего прошлого, она может поддержать и укрепить традицию более длительную и глубокую и через семидесятые годы подать руку тридцатым и сороковым годам, возродив в новой форме, что было вечного и абсолютно ценного в исканиях духовных пионеров той эпохи» [Франк, 1909]. Мы обнаруживаем некоторое совпадение с чеховской интерпретацией *интеллигенции* как вымирающего социального явления, связанного с традициями лучших дворянских семей. Можно отметить двойственность представлений о русской интеллигенции: лучшие качества связаны с просветительской традицией; своеобразная интерпретация европейских философских и научных воззрений, социальные приоритеты – с интеллигенцией разночинской.

4.3.2.4. Таким образом, в досоветское время концепт *интеллигенция* отражал представление о сравнительно недавно сложившейся социальной группе, которая сформировалась в российском обществе под влиянием западной культуры и цивилизации и приобщала социум к европейской культуре, включая научные достижения, искусство, технический прогресс, этические нормы.

Компоненты содержания концепта *интеллигент* отражают представление:

- во-первых, о социальном статусе интеллигента («определенная социальная группа»; «социальная изолированность»; «разрыв с традицией, традиционной средой»);
- во-вторых, о нравственных качествах и убеждениях («уважающий себя и других»; «терпимый»; «совестливый, совесть нации»; «характеризующийся определенным стилем жизни, которому свойственна интеллигентность»; «носитель уходящих в прошлое нравственных ценностей и стиля жизни»; «моралист»; «не принимающий дисциплинированный труд»; нравственно деградирующий, что выражено в «утрате лучших черт, обусловленных религиозностью»; «отри-

цающий абсолютные ценности»);

- в-третьих, о социальной активности («воинствующий»; «жизнестойкий»; просветитель»; «склонный к социальному покаянию и героизму»; «нигилистический моралист»; «индивидуально и социально недисциплинированный»);

- в-четвертых, об уровне образованности («образованный оппозиционер»; «образование, соответствующее европейскому уровню»);

- в-пятых, о присущей ему политической идеологии («образованный оппозиционер, служащий народу»; «сторонник «уравнительной справедливости, безразличный к истине»; «народник»);

- в-шестых, о месте в развитии и исторической перспективе социума («уходящие в прошлое традиции середины XIX века»).

Для первых интеллигентов, еще не представлявших заметный социальный слой, определяющими оказываются признаки «европейское образование», «просвещенность», «специалист». По мере расширения социальной основы интеллигенции, появлялись новые компоненты содержания. Тем не менее, рискнем заявить, что основное ядро понятия оставалось неизменным: интеллигенты формировали отдельную социальную группу, объединенную названными признаками. Новые компоненты содержания довольно противоречивы. Самым противоречивым образом оцениваются нравственные качества интеллигента: «уважение к себе и другим, терпимость» противоречит «утрате лучших качеств, обусловленных религиозностью»; «совесть нации» не сочетается с «отрицанием абсолютных истин». Противоречие проявляется и в оценке отношения интеллигента к традиции: разрыв с традиционной средой, с одной стороны, и апелляция к уходящей интеллигентности и лучшим традициям середины XIX века, с другой.

Приходится признать, что концепт *интеллигент* не обладает целостностью – интерпретация его содержания существенным образом варьирует в зависимости от

не установленных пока факторов. В социологии предлагают разграничивать социально-функциональный и культурно-личностный аспекты в определении *интеллигенции*, разделять концептуальный и эмпирический подходы к толкованию содержания понятия *интеллигенция* [Грицанов и др., 2003]. Очевидно, в процессе развития социального слоя изменялись «эмпирические» характеристики, в то время как в содержании концепта оставались отраженными признаки первых интеллигентов-просветителей.

4.3.2.5. Перейдем к обсуждению содержания концепта в советскую эпоху, во второй половине прошлого столетия. Прежде всего, хотелось бы отметить появление официального определения интеллигенции как социальной прослойки и эпитета «рабоче-крестьянская» [Коган, Чернявская, 1996; Корносенков, 2008 и др.]. Советская интеллигенция – новая прослойка, свободная от недостатков и противоречий российской дореволюционной интеллигенции. Внедрение в дискурс партийных СМИ подобной интерпретации социального статуса образованных специалистов соответствовало официальной идеологии, подчеркивало неполноценность прослойки по сравнению с классами (пролетариатом и крестьянством) и преследовало откровенно манипулятивные цели. Идеологически выверенной дефиниции советской интеллигенции противопоставлено значение словосочетания *потомственный интеллигент*.

Поскольку в советский период российской истории было заявлено создание новой исторической общности («советский народ»), включающей рабочих, крестьян и «прослойку» рабоче-крестьянской интеллигенции [Коган, Чернявская, 1996], постольку необходимо было разграничить новую рабоче-крестьянскую интеллигенцию и старую, потомственную. Сочетание *потомственный интеллигент* используется довольно редко. В Национальном корпусе русского языка можно найти несколько примеров: «Говорил он, правда, несколько вычурно и

*архаично по стилю, но это как раз очень укладывалось в образ старого потомственного интеллигента-петербуржца, каким он рекомендовался» [Е. С. Гинзбург. Крутой маршрут (1990)]; «Сам Дмитрий Сергеевич, потомственный интеллигент, персонифицировал эту несломленную русскую интеллигенцию и, как никто другой, воплощал собой преемственную связь между ее дореволюционным и советским прошлым» [Константин Азадовский. «Судьбы его печальней нет в России...» // «Звезда», 2002]; «Свидер была из очень бедной, но не рабочей семьи, Катя Стрешинская была дочь кустика-фотографа («без мотора»), а остальные были дети служащих, хотя, конечно, была большая разница между Старковыми — детьми потомственных интеллигентов, и Зиной или Дусей, у которых если не отцы, то уж во всяком случае деды пахали землю, а отцы вышли в советские служащие сельского или районного масштаба лишь с приходом Советской власти» [И. М. Дьяконов. Книга воспоминаний. Глава восьмая (1933-1935) (1995)]; «Тут сработала какая-то автоматическая память, Голямин родился в семье московских потомственных интеллигентов, чьи предки сводили счета, лишь подставляя грудь под пулю обидчика» [Юрий Нагибин. Бунташный остров (1994)]. Контексты позволяют выделить признаки «архаичный, уходящий, устаревший», «дореволюционный», «исключительный», «терпимый». На наш взгляд, можно обнаружить несомненное сходство с трактовкой *интеллигента* и присущего ему уходящего стиля жизни в произведениях А.П. Чехова. Таким образом, в советском дискурсе (дискурсе советского периода истории России) представление об интеллигенции как совести нации ассоциировано с выражением *потомственный интеллигент*.*

Тем не менее, трансформация содержания концепта обусловлена не только идеологическими причинами. В конце прошлого столетия во всем мире изменяется роль интеллигенции. В постиндустриальном обществе М.К. Мамардашвили

видит главную причину изменения статуса интеллигенции как «образованного сословия» в стандартизации ценностей: «Интеллигенция уже не может претендовать на то, чтобы знать за других или мыслить за них, а затем патерналистски защищать или просвещать их, сообщая готовую абсолютную истину или гуманистическую мораль. Она и сама оказывается перед непонятной ей раздробленной реальностью, распавшимся целым. Отрыв высших духовных потенций общества от основных масс людей выражается теперь уже как различие между «массовой культурой» и культурой подлинной, индивидуально-творческой, выражается вне зависимости от формальной монополии на умственные орудия культуры как таковые. Интеллигенция, превращаясь в органическую интеллигенцию развитого общества, также сталкивается с процессом стандартизации, с процессом отчуждения, с механизмом эксплуатации, более тонким и более сложным, чем прежний» [Мамардашвили, http://ec-dejavu.ru/i/intelligentia_3.html].

Интеллигенция утрачивает возможность социальной и экономической независимости от общества, теряет ценностные ориентиры и вынуждена проявлять конформизм, несмотря на присущую ей оппозиционность: «Даже в позднее советское время диссиденты, уходящие в дворники, истопники и лифтеры, были меньшинством. Большинство занимало мелкие должности внутри советской системы и сотрудничало с ней, стараясь лишь, чтобы поменьше было ущерба для своей совести» [Гаспаров, 1999: 25].

Таким образом, в содержании концепта появляются признаки «дезориентированная», «динамичная», «конформная», отчасти – «деклассированная» (ср. [Филатова, 2005: 211]).

Обратим внимание на тот факт, что мы опираемся на представление об *интеллигенте* образованных людей, принадлежащих этому социальному слою. Содержание концептов *интеллигент* и *интеллигенция* восстанавливают на основе интеллигентского дискурса. Многие считают это основным источником

противоречий в интерпретации концепта [Филатова, 2005]. Ю.М. Лотман, напротив, полагает оправданным подход к изучению интеллигенции на материале интеллигентского дискурса [Лотман, 1999]. Поскольку весь научный, художественный, а отчасти и медиа-дискурс так или иначе оказывается интеллигентским в силу социальной принадлежности авторов, иной источник сведений о содержании концепта, помимо самоопределения интеллигентов, представляют только данные анкетирования и экспериментов. Интеллигентский дискурс отражает элитарную субкультуру.

5. Диалог субкультур: сопоставление содержания концепта в элитарной и городской субкультурах

Определим соотношение содержания концепта, установленного на материале анализа дискурса, и существенных для современных носителей языка признаков *интеллигента*.

Во-первых, обратим внимание на значимость содержательного компонента «образованность», «просвещенность», наиболее актуального для молодежного сознания. Интеллигенту присущ интеллект, интеллигент прежде всего *умный*. Ядро понятия сохранилось со времени его появления в русской культуре. Разумеется, содержание концепта *интеллигент* отнюдь не исчерпывается компонентами «образованный» и «интеллектуальный».

Во-вторых, *интеллигент* принадлежит «далекому» от повседневности миру – интеллигенты почти не встречаются в настоящее время или близком окружении. Для молодых россиян актуально представление об *интеллигенте* как носителя уходящих традиций, связанных с до-революционной Россией. Смысл чеховской трактовки *интеллигента* и *интеллигентности*, апелляция авторов «Вех» к лучшим традициям XIX века находит отражение в современном языковом сознании.

В-третьих, *интеллигент* обладает исключительными нравственными качествами и воспитанием. В содержании концепта, сложившегося у молодых россиян, не отражены нигилизм, отрицание

абсолютных ценностей и прочие характеристики разночинной интеллигенции, приведенные авторами «Вех».

В-четвертых, важное место в содержании концепта занимает перцептивный образ: код поведения, манера одеваться, внешние приметы. Для молодых *интеллигент* узнаваем, опознаваем. Это представитель определенной социальной группы, к которой можно отнести и бизнесменов. Тем не менее, воплощением интеллигента оказываются прежде всего энциклопедически образованные нонконформисты, сочетающие интеллектуальную независимость и принципиальность с терпимостью в повседневном общении и неприязнательностью в повседневной жизни.

Наконец, оценочный компонент содержания концепта – негативная и пренебрежительная оценка *интеллигенции* и *интеллигентов* – позволяет вспомнить уничижительную коннотацию из словаря Д.Н. Ушакова, советские СМИ. В результате манипулятивного дискурса в сознании россиян закрепился стереотип отрицательного отношения к лишенной идейной стойкости прослойке, далекой от интересов простого народа, нравственно дезориентированной.

В целом ассоциации подтверждают релевантность современному сознанию практически всех компонентов содержания концепта в элитарной субкультуре, за исключением религиозности.

Концепт *интеллигент* включает все признаки термина. Терминологическое значение адекватно наивному сознанию молодого носителя языка, студента российского вуза. По-видимому, мы можем констатировать совпадение городской и профессиональной субкультур. Полагаем, такое совпадение обусловлено диффузностью значения термина *интеллигент* в гуманитарных науках.

6. Итоги анализа концепта *интеллигент*

Исследуемый концепт обнаруживает двойственную природу.

С одной стороны, *интеллигент*, по-видимому, остается рамочным концептом с ярким актуальным признаком. В сознании

молодых актуальным признаком концепта является не социальная озабоченность (член общества, считающий себя ответственным за его судьбу: ср. [Степанов, 1995]), а образованность и высокий интеллект, позволяющие самореализоваться в одной из «интеллигентных» профессий. В таком случае можно констатировать стирание различий между понятиями *интеллигент* и *интеллектуал*, принадлежность их одному концепту. В качестве пассивного признака выступает исключительная нравственная характеристика интеллигента, способность выступать «совестью нации». Большинство исследователей относит этот смысл к ядерным элементам концепта [Филатова, 2005: 209]. В молодежном сознании этот признак вытесняется из ядра, смещается к периферии. Возможно, вытеснение содержательного компонента «совесть нации» обусловлено его объединением с признаком «дистанцированность от повседневной жизни и окружения», т.е. редкостью, с точки зрения молодых россиян, проявления функции «совесть нации» в современной реальности. Внутренняя форма концепта обусловлена этимологией слова: сознание, интеллектуальная деятельность.

С другой стороны, в содержании концепта можно обнаружить плотное ядро: склеенные признаки «интеллект» и «образованность», негативную оценку, довольно яркий перцептивный образ, фиксирующий зрительное впечатление. Произошла «онтологизация концепта» по Р. Барту (ср. [Филатова, 2005: 212]), благодаря которой концепт *интеллигент* укоренился в массовом сознании и стал принадлежностью массовой (в том числе и городской) культуры. Концепт *интели-гент* тяготеет к категории *чужой*: интеллигент принадлежит уходящему миру, интеллигенты не встречаются в повседневном окружении.

Возможность противоречия в содержании концепта обусловлена самим статусом концепта как ментального образования. Между тем в случае с концептом *интеллигент* мы сталкиваемся не просто с противоречиями, но с двойственностью

структуры содержания: один актуальный компонент, представленный частотными ассоциациями, позволяет отнести концепт к рамочным, в то время как практически столь же частотные ассоциации, отражающие негативную оценку и перцептивный образ, формируют плотное ядро. Вероятно, рамочный концепт и концепт с плотным ядром, стоящие за лексемой *интеллигент*, отражают разные типы ментальности, характерные для молодых россиян. Скорее всего, распространение типов ментальности и, следовательно, вариантов концепта, обусловлено специальностью наших испытуемых. Тем не менее, мы не можем разделить концепт *интеллигент* на два различных концепта, ассоциированных с одной лексемой, поскольку для этого нет достаточных оснований, в том числе и статистических. Двойственная природа концепта *интели-гент* имеет социальную, историческую, культурную обусловленность.

Противоречия в содержании концепта обусловлены противоречивым статусом интеллигенции и интеллигента в русской культуре. Однако, на наш взгляд, это не единственная причина двойственности концепта. Принадлежность *интеллигента* элитарной культуре и книжной традиции [Филатова, 2005] противоречит трактовке *интеллигенции* как прослойки, второстепенной общественной группы в социальной структуре. Концепт аккумулировал компоненты содержания, характерные для разных дискурсов трех разных эпох, отражающих различные типы ментальности: дореволюционный (прежде всего интеллигентский) дискурс, советский идеологизированный дискурс, современный российский дискурс. Все три типа дискурса сосуществуют в российской языковой ситуации, поскольку в социуме так или иначе представлены свойственные им типы ментальности. Продолжением дореволюционного интеллигентского дискурса отчасти является современный дискурс в гуманитарных науках и в некотором смысле – художественный дискурс. Советский дискурс представлен левой публицистикой. Распространенное в современном

дискурсе представление о превращении русских интеллигентов в европейских интеллектуалов отражено в сознании молодых носителей русского языка. Наряду с этим представлением, в сознании сохраняется ассоциация *интеллигент* с элитарной культурой и исключительной ролью в обществе, а также свойственное советской пропаганде пренебрежительное отношение к *интеллигентам*.

Рискнем утверждать, что в двойственности содержания концепта *интеллигент* проявляется характерная для современного посмодернистского дискурса вариативность смысла, принципиальная неоднозначность речевого высказывания (в данном случае – номинации *интеллигент*). В ситуации общероссийской диглоссии и диалога субкультур (элитарной, массовой, профессиональной, традиционной) концепт может утрачивать целостность и приобретать двойственную структуру содержания. Эта двойственность есть отражение диалогичности сознания этноса, диалога социумов и субкультур.

Литература:

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: «Художественная литература», 1990. – 541 с.
2. Бердяев Н.А. Философская истина и интеллигентская правда // Вехи. М., 1909: <http://www.vehi.net/vehi/>. Проверено 15.04.2009.
3. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество (Из размышлений о религиозной природе русской интеллигенции) // Вехи. М., 1909. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vehi.net/vehi/>. Проверено 15.04.2009.
4. Гаспаров М. Л. Русская интеллигенция как отводок европейской культуры // Россия/Russia. Вып. 2 [10]: Русская интеллигенция и западный интеллектуализм: история и типология. – М. О.Г.И., 1999. – С. 20-28.
5. Глебкин В.В.. Можно ли «говорить ясно» об интеллигенции? // Труды по культурной антропологии. – М.: «Восточная литература», 2002. – С. 91-116.
6. Головин С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/>. Проверено 17.04.2009.
7. Грицанов А.А., Абушенко В.Л., Евелькин Г.М., Соколова Г.Н., Терещенко О.В. Социология: Энциклопедия / Сост. – М.: «Книжный Дом», 2003. – 1312 с.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vidahl.agava.ru/> Проверено 4.04.2009.
9. Карасик В.И. Языковой круг. – М.: «Гнозис», 2004. – 390 с.
10. Касевич В.Б. Буддизм. Картина мира, язык. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 282 с.
11. Кистяковский Б. В защиту права (Интеллигенция и правосознание) // Вехи. М., 1909. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vehi.net/vehi/>. Проверено 18.04.2009.
12. Коган Л., Чернявская Г. Интеллигенция. – Екатеринбург: УрГТУ, 1996. – 67 с.
13. Корносенков, С. В. Концепт "интеллигенция" в современном российском языковом сознании. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2008. – 22 с.
14. Кубрякова Е.С. О ментальном лексиконе. Лексикон как компонент языковой способности человека. // Язык и знание. – М.: «Языки славянской культуры», 2004. – с. 378-390.
15. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: «Наука», 1969. – 307 с.
16. Лотман М.Ю. Интеллигенция и свобода (к анализу интеллигентского дискурса). - РОССИЯ / RUSSIA. Вып. 2 [10]. Русская интеллигенция и западный интеллектуализм: история и типология. – М.: «О.Г.И.», 1999. – С. 122-150.
17. Мамардашвили М.К. Интеллигенция в современном обществе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ec-dejavu.ru/i/intelligentia_3.html / Проверено 15.03.2009.
18. Настыч А.С. Концептуальные признаки русского интеллигента. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://conference.>

- kemsu.ru/GetDocsFile?id=8231&table=papers_file&type=0&conn=confDB. Проверено 15.03.2009.
19. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: «Русский язык», 1991. – 915 с.
20. Овчинникова И.Г. Коннекционистская интерпретация предсказуемости лексических связей в ментальной репрезентации языка //...Слово отзовется: Памяти А.С.Штерн и Л.В.Сахарного. – Пермь: ПГУ, 2006а. – С. 158-170.
21. Павлова А.В. 2006. Идея лингвистической относительности и культурология //...Слово отзовется: Памяти А.С.Штерн и Л.В.Сахарного. – Пермь: ПГУ, 2006. – С. 115-132.
22. Перфильева Н.Ю. Специфика вербализации концепта «погода» средствами русского и английского языков. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2008. – 24 с.
23. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 207 с.
24. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. – М.: «Айрис-пресс», 2007. – 480 с.
25. Розенфельд М.Я. Перцептивный образ в структуре значения слова. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2008. – 24 с.
26. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры: опыт исследования. – М.: «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
27. Стернин И.А. Концепт и значение //...Слово отзовется: Памяти А.С.Штерн и Л.В.Сахарного. – Пермь: ПГУ, 2006. – С. 132-138.
28. Стернин И.А. Психоллингвистика и концептология // Вопросы психоллингвистики, 2, 2007. – С. 33-41.
29. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Под ред. Д. Н. Ушакова, Москва. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ushdict.narod.ru/039/w11753.htm>. Проверено 25.04.2009.
30. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М.: «Индрик», 1995. – 511 с.
31. Филатова А. Концепт интеллигенция в смысловом пространстве современной русской культуры // Логос, 6 (51), 2005. – С. 206-217.
32. Франк С. Этика нигилизма. К характеристике нравственного мировоззрения русской интеллигенции // Вехи. М., 1909. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vehi.net/vehi/> Проверено 18.04.2009.
33. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Л.В.Щерба. Языковая система и речевая деятельность.– Л.: «Наука», 1974 – С. 24-39.
34. Успенский Б.А. Русская интеллигенция как специфический феномен русской культуры // Россия/Russia. Вып. 2 [10]: Русская интеллигенция и западный интеллектуализм: история и типология. М.: О.Г.И., 1999.
35. Croft W., Cruse D.A. Cognitive Linguistics. – Cambridge University Press, 2004. – 356.

УДК 81

С.В. Полубоярин

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ
КОНЦЕПТУАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОНИМОВ
(НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА ДОН)**

Когнитивная лингвистика, концепт, ассоциативный эксперимент.

Рассматривается применение экспериментальных методик к исследованию топонимических концептов. Описано содержание концепта ДОН в языковом сознании жителей Центральной России.

Имена собственные являются важной составляющей русской национальной концептосферы. Для русского человека концептуально значимы имена Петра I, А.С. Пушкина; места, связанные с рождением, жизнью и деятельностью известных лиц (Михайловское, Ясная Поляна, Клин); с важными историческими событиями (Бородино, Куликово поле). Имена собственные представляют собой не только лингвистический, но и культурно-исторический феномен. Без изучения имён собственных как концептов русской культуры представления о русской национальной концептосфере, о русском культурном пространстве окажутся неполными.

На современном этапе своего развития когнитивная лингвистика обладает большим набором методов изучения структуры и содержания концептов, но лишь некоторые из них применимы для изучения концептов, вербализованных собственными именами существительными. Так, для выявления исторического содержания ономастического концепта возможно привлечение *метода этимологического анализа*, который предполагает использование этимологических источников; *анализ художественных текстов* позволяет определить индивидуально-авторские признаки концептуализируемого объекта, которые могут приобретать в составе концепта символическо-метафорическое значение и входить в национальную концептосферу; получить данные, отражающие национальную историко-культурную специфику онима возможно при помощи *анализа и когнитивной интерпретации паремнологического фонда* русского языка.

Но одним из наиболее эффективных методов анализа ономастических концептов представляется их изучение посредством психолингвистического эксперимента. Экспериментальные методики могут быть использованы непосредственно для анализа содержания концепта и выделения образующих его когнитивных признаков. Свободный и направленный ассоциативные эксперименты в равной степени

позволяют выделить многочисленные когнитивные признаки, объективированные ассоциатами. Свободный ассоциативный эксперимент предполагает ответ испытуемых на предъявленный стимул любым словом или сочетанием слов; направленный ассоциативный эксперимент предполагает ответ, ограниченный определенными условиями, – например, определенной частью речи, определенной конструкцией и т.д.

Методы психолингвистического эксперимента дают необходимые результаты для обнаружения когнитивных признаков концепта, которые другими методиками могут быть оставлены без внимания. Интерпретация полученных результатов позволяет построить модель соответствующего концепта, выделить его компоненты и уровни. «Экспериментальные методики позволяют получить богатую информацию о восприятии и интерпретации исследуемого концепта когнитивным сознанием. Полученные результаты обобщаются, и исследователь получает набор когнитивных признаков, упорядоченных по яркости в сознании носителей языка» [Семантико-когнитивный анализ языка, 2007: 130-131].

Результаты экспериментальных методик дают интересную информацию о наличии гендерной, возрастной, профессиональной специфики в понимании значений лексем, репрезентирующих концепты в языке.

Приведём конкретный пример. Свободный ассоциативный эксперимент с целью выявления современного содержания концепта *Дон* был проведён нами в 2005 – 2008 гг. с жителями Воронежской, Тамбовской и Волгоградской областей. В опросе принял участие 271 человек, из них 89 мужчин и 182 женщины, была получена 261 реакция и 14 отказов.

Результаты эксперимента

Дон 261 – казак(-и) 36, река 34, Ростов 13, пиво, «Тихий Дон», Шолохов 9, батюшка, Ростов-на-Дону, тихий 8, Воронеж 7, комбайн 6, великий 5, глубоко (-ий) 4, мощь, Россия, рыба, рыбалка, сом(-ы), Украина 3, главный мафиози, донские

казаки, красота, Лиски, пианино, Семилуки, Хопёр 2, Азовское море, анатомия, белые холмы, берег, большая река, большой, большой простор, много воды, бурный, вода, Волго-Донской канал, воля, глубина, дедушка, Дмитрий Донской, дно, дол-дон, дом, дон Карлос, дон-дон, «Донские рассказы», дорога через мост, Жуан, К-701, кавалер, казачество, Карлеоне, картон, катер, комбайнёр, корабль, Кортес, красивые пейзажи, закат, Кубань, Куликовская битва, купи, место, где живут казаки, могучий, монастырь, мост, огромный, отец, Педро, пляж, приятно купаться, мечтать, произведение, простор, пространство, равнина, развлечение, река в России, речка, родина, родина родителей, рожь, Ростов-на-Дону (дядя), Ростовская область, русский, сильное течение, сон, «Сталинград на Дону», степь, Танаис, тёплый, неглубокий, течёт, тёща, ужас, федеральная трасса, фильм, Хуан, что-то глубокое (дно), чудесно, широкий, Шолоховский Дон 1.

Обсуждение результатов

Исключим из анализа реакции, не являющиеся характеризующими топонимический концепт *Дон* (пиво, комбайн, пианино, К-701, комбайнёр, федеральная трасса, главный мафиози, дон Карлос; Жуан, кавалер, Карлеоне, Кортес, Педро, фильм, Хуан). Всего данная группа включает 30 реакций. Исходя из поставленных задач, подобные ассоциаты не рассматриваются нами при дальнейшем описании топонимического концепта.

Одним из необходимых условий анализа структуры и содержания концепта является построение его полевой модели: выявление ядра, ближней, дальней и крайней периферии концепта. Как показывает экспериментальный материал, полевая стратификация концепта *Дон* имеет следующий вид:

- ядро концепта 70 (30,3%) составляют самые частотные признаки казаки 36, река 34;

- ближняя периферия 67 (29%) представлена реакциями Ростов 13, «Тихий Дон», Шолохов 9, батюшка,

Ростов – на – Дону, Тихий 8, Воронеж 7, великий 5;

- дальняя периферия 32 (13,85%) представлена ассоциациями глубоко (-ий) 4, мощь, Россия, рыба, рыбалка, сом (-ы), Украина 3, донские казаки, красота, Лиски, Семилуки, Хопёр 2;

- крайнюю периферию концепта 62 (26,85%) составляют признаки Азовское море, анатомия, белые холмы, берег, большая река, большой; большой, простор, много воды; бурный, вода, Волго-Донской канал, воля, глубина, дедушка, Дмитрий Донской, дно, дол-дон, дом, дон-дон, «Донские рассказы», дорога через мост, казачество, картон, катер, корабль; красивые пейзажи, закат; Кубань, Куликовская битва, купи, место, где живут казаки, могучий, монастырь, мост, огромный, отец, пляж; приятно купаться, мечтать; произведение, простор, пространство, равнина, развлечение, река в России, речка, родина, родина родителей, рожь, Ростов-на-Дону (дядя), Ростовская обл., русский, сильное течение, сон, «Сталинград на Дону», степь, Танаис; тёплый, неглубокий; течёт, тёща, ужас, что-то глубокое (дно), чудесно, широкий, шолоховский Дон 1.

Также на основе данных, полученных в ходе психолингвистического эксперимента, возможно установление макроструктуры ономастического концепта. Как показал анализ результатов эксперимента, макроструктура концепта *Дон* имеет следующий вид:

Образное содержание концепта 24 (8,85%) представлено, прежде всего, ассоциациями, маркирующими особенности течения (бурный, сильное течение, течёт); внешний облик реки и качество воды (глубоко(-ий), большая река, большой; большой простор, много воды; вода, дно, глубина, простор, пространство; тёплый, неглубокий; что-то глубокое (дно), широкий); единично также указаны признаки, характеризующие визуальное восприятие пейзажа местности, по которой протекает Дон (белые холмы, берег, дорога через мост, красивые пейзажи, закат; мост, рожь). Как

показывает материал, в сознании носителей языка хранится преимущественно зрительный образ реки *Дон*.

Данная сфера отличается большим разнообразием признаков, что свидетельствует об индивидуальности восприятия *Дона* людьми.

Самым большим по объёму компонентом макроструктуры концепта *Дон* является *энциклопедическое поле*, которое представлено 149 реакциями (54,98% респондентов актуализировали признаки данной группы). Оно имеет следующий вид:

Интегральная зона энциклопедического поля сформирована признаками, отражающими знание о родовой принадлежности *Дона* – указание на общую категорию, к которой относится данный объект реальной действительности (*река, речка*), а также его место в ряду однородных объектов (*Хопёр*). Всего данную сферу составляют 37 ответов.

Большим количеством признаков (41,33%) представлена в структуре концепта *Дон* *дифференциальная зона* энциклопедического поля. В данную сферу включены когнитивные признаки, которые позволяют отличить концепт *Дон* от множества сходных концептов. Дифференциальная зона энциклопедического поля концепта *Дон* имеет следующее строение:

16,23% опрошенных нами респондентов привели реакции, составляющие *ландшафтно-географическую подзону* концепта *Дон*. Члены языкового коллектива ассоциируют *Дон* с населёнными пунктами, которые либо расположены на реке (*Ростов, Ростов – на – Дону, Семилуки, Лиски*), либо находятся от гидрообъекта на небольшом расстоянии. Так, река *Дон* протекает по Воронежской области, именно поэтому реакция *Воронеж* является вполне объяснимой.

Важными для респондентов оказываются и признаки, характеризующие знание географии *Дона* (*Ростовская область, Азовское море, Волго-Донской канал*). Есть ассоциации, маркирующие особенности ландшафта местности, по которой протекает река (*степь, равнина*). Более обобщённый характер концептуализации

показывают реакции *река в России, Россия*. Также в данную сферу нами была отнесена реакция *Украина*, которая является, вероятно, по отношению к концепту *Дон* вторичной, т.е. соотносится с гидронимом опосредованно. Всего ландшафтно-географическую подзону концепта *Дон* отмечают 44 респондента.

Актуальными для современных носителей русского языка оказываются исторические сведения, связанные с рекой *Дон*. Например, признаки *Дмитрий Донской* и *Куликовская битва* маркируют такую важную веху в истории нашей страны как свержение монголо-татарского ига. Также в данную сферу входят реакции, которые маркируют культурную составляющую концепта: *казак(-и), Кубань; место, где живут казаки; донские казаки, воля, казачество*.

К несомненным достижениям культуры *Дона* относится и оригинальная литературно-историческая традиция, которая также отмечена сознанием современного социума (см. реакции *«Тихий Дон», Шолохов, «Донские рассказы», произведение, шолоховский Дон*).

Помимо всех вышеперечисленных признаков, в данную сферу нами были отнесены ассоциации *«Сталинград на Дону»* и *Танаис*, которые также раскрывают историческое содержание топофеномена. Всего признаки *культурно-исторической подзоны* энциклопедического поля концепта *Дон* актуализировали 68 респондентов, что составляет 25,09% от количества участвовавших в эксперименте.

Важное место в структуре концепта *Дон* занимают признаки, характеризующие осмысление водного объекта, показывающие его переживание и оценку современными членами языкового коллектива. Данные признаки традиционно объединяются в интерпретационное поле исследуемого концепта.

Как показал материал эксперимента, *интерпретационное поле концепта Дон* представлено 53 ассоциациями, (то есть признаки данной зоны репрезентировали

19,56% респондентов), и зонную структуру.

Утилитарные функции реки отражены в следующих реакциях: *пляж; приятно купаться, мечтать; развлечение, рыба, рыбалка, сом(-ы), катер, корабль*.

Также в данную группу нами были отнесены реакции, показывающие связь реки Дон с малой родиной, местом жительства информантов (*дом, родина, родина родителей, Ростов-на-Дону (дядя), тёща*).

Все вышеперечисленные реакции (19) были отнесены нами к утилитарной зоне исследуемого концепта. Помимо признаков, характеризующих реку сугубо прагматически (*отдых, катер, лето, рыба*), в составе концепта *Дон* появляются реакции, связывающие реку с малой родиной и местом жительства респондентов, поскольку *Дон* концептуализирован как *родная* река, хорошо знакомая респондентам по их личному опыту.

Важное место в содержании концепта *Дон* занимает мифологическая зона. Современные носители языка хранят в памяти архетипические представления о Доне как о персонифицированном существе, что отражает, с одной стороны, мифологическое сознание, воспринятое нами от предков, а с другой – уважительное отношение к реке. При этом, видимо, в соответствии с грамматическим родом слова, *Дон* воспринимается как *бабушка, дедушка, отец*.

В данную сферу вошли также признаки *тихий, великий, мощь, могучий*, которые, вероятно, сформировались под влиянием старинных лирических песен о Доне и были закреплены литературной традицией.

Итак, мифологическую зону интерпретационного поля концепта *Дон* составляют 28 ответов, которые привели 10,33% участников эксперимента.

Обязательным компонентом общественно значимого концепта, коим является

концепт *Дон*, выступает оценочная зона, поскольку социум, познавая действительность, даёт ей оценку. Прямых оценочных номинаций *Дона* очень мало (*красота, ужас, чудесно – 3*), однако признаки мифологической и утилитарной зон создают мощный положительный заряд концепта (например, *великий, мощь, могучий* и подобные).

Несколько единичных реакций (*дол-дон, дон-дон, картон, сон*) были рассмотрены нами как чисто фонетические, строящиеся на подобию конечных сочетаний звуков. Таким образом, по мнению А.В. Суперанской, малознакомые имена ищут своё место в системе лексики, вступая в разнообразные отношения со словами, хоть чем-то им подобными [Суперанская, 2007: 286]. Всего данная сфера насчитывает 4 ассоциации, которые были актуализированы 1,48% респондентов.

Таким образом, по результатам психолингвистического эксперимента ономастический концепт *Дон* имеет небольшое образное содержание (8,85%), представленное, в основном, зрительными ассоциациями; объёмное энциклопедическое поле, составляющее 54,98% от общего количества экспериментальных данных. В составе энциклопедического поля мы выявили интегративную и дифференциальную зоны, которые занимают 13,65% и 41,33% соответственно. Важным в структуре концепта *Дон* оказывается и интерпретационное поле (19,56%), состоящее из утилитарной (7,01%), мифологической (10,33%) и оценочной (1,48%) подзон.

Литература:

1. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. – Воронеж: «Истоки», 2006. – 226 с.
2. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: «ЛКИ», 2007. – 280 с.

УДК: 81'25+81'37

Е.А. Пулина

О ВОСПРИЯТИИ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ ДЖ. ДЖОЙСА И ИХ ПЕРЕВОДНЫХ СООТВЕТСТВИЙ

Окказиональное слово, языковая обусловленность, переводимость/непереводимость, семантическая амплитуда, восприятие, смысловые потери.

Статья рассматривает лексические новообразования Дж. Джойса в романе «Улисс», особенности их восприятия и перевода на русский язык. Возможность разнообразных интерпретаций окказиональных слов Дж. Джойса превращает установление переводных соответствий в исследование семантических трансформаций и соотношения словообразовательного потенциала языков. Скорее можно говорить о наличии «несоответствий» единицам оригинала в связи с неизбежным семантическим сдвигом или потерей некоторых компонентов в русском новообразовании.

Известно, что принципиальная возможность переводимости художественного текста во многом основывается на степени «языковой обусловленности произведения»: чем выше этот показатель, тем труднее перевод [Андреева 2002: 15]. В этом отношении роман Дж. Джойса «Улисс», несомненно, является своеобразным вызовом не только читателю, но и переводчику, поскольку автору удалось создать некий всеобщий язык – «язык над языками».

Дж. Джойс жил в эпоху, когда внимание целого поколения философов и писателей было обращено на тайные глубины смысла слова. Отчасти поэтому он считал искусство слова высшим из искусств. Слово у Дж. Джойса – тончайшая грань между смыслом и бессмыслицей, постоянный поиск нового способа выражения мысли и эмоции. Его стремление к многозначности буквально расщепляет слово на морфемы и фонемы, обнажая самую сердцевину образа, в котором сосредоточены человеческая жизнь, религия, науки и искусства. В результате этого возникают образы, слова, контексты, зачастую изуродованные, диковинные и абсурдные.

По мнению С. Эйзенштейна, «каждое выражение, каждое слово у Джойса работает целым столбиком планов, значений, слоев, ассоциаций», поэтому чтение «Улисса» «требует совсем особого

типа восприятия, как сложнейший контрапункт или fuga». Техника Дж. Джойса описывается С. Цвейгом как «двойное мышление, тройное мышление, через-друг-друга – сквозь-друг-друга – попереk-друг-друга – ощущение всех чувств» [Эйзенштейн, 2000: 363].

С. Беккет считает, что можно говорить о существовании «Джойсовского Чистилища», которое представляет собой «апофеоз слова, слова универсального, безличного, потенциально бесконечного». В своей статье, посвященной Дж. Джойсу он отмечает, что слова писателя «сливаются одно с другим, перемешиваются, образуя слитную магматическую массу, и мы слышим тот самый «гул языка», о котором в XX веке мечтали Р. Барт и М. Бланшо» [Беккет, 2003: 266]. Создавая новый язык, не приспособленный для общения, «Дж. Джойс разбивает английский и вновь собирает осколки в единое целое, прибегая к небрежному наслоению семантических швов и порождению окказиональных новообразований» [Senn, 1984: 34], процент которых в романе «Улисс» невероятно велик, что и создает языковую обусловленность произведения и делает его почти «непереводимым».

Для теории перевода авторские новообразования представляют особый интерес, поскольку требуют от переводчика определенных когнитивных усилий и нестандартного переводческого

мышления. У. Эко пишет о возможности перевода Дж. Джойса как об особом случае создания текста на ПЯ, требующего радикальной осмысленной переработки первоисточника, поскольку «передать язык, столь легко поддающийся неологизмам и скрещиванию различных слов, как английский на менее гибкие и свободные многочисленные языки перевода – непростая задача» [Эко, 2006: 365]. Если рассматривать перевод как возможность отделения содержания от формы, то «Улисс» – это своеобразный рубеж, грань, за который перевод фактически невозможен. Однако, у «каждого языка есть свой гений».

Традиционно процесс перевода принято рассматривать как последовательность мыслительных операций и вербализацию ментального образования, возникшего в процессе восприятия оригинала. Так как в случае с окказиональными единицами, обладающими специфическим набором признаков, восприятие смыслового комплекса затруднено, процесс порождения текста становится «более авторским» и приводит к возникновению множества вариантов, различных, возможно, как по форме, так и по содержанию.

Поскольку проблемы техники письма, а также работы с языком и литературной формой в «Улиссе» выходят на первое место, в качестве материала для анализа нами было выбрано именно это произведение. Выделив и проанализировав около 1000 окказиональных единиц, мы обнаружили следующие основные способы их образования, которыми пользовался Дж. Джойс: словосложение, слияние, контаминация, аффиксация, конверсия, альтернатива, редеривация, протеза, звукоподражание, вставки внутри слова и смешанные формы словообразования. Наиболее частотными оказались словосложение и звукоподражание. Уникальность новообразований, созданных Дж. Джойсом в данном произведении, сделала интересным сопоставительный анализ «переводческих решений», которые применялись при межъязыковой передаче

окказиональных единиц.

Полный перевод «Улисса» на русский язык был выполнен В. Хинкисом и С. Хоружим, однако ранее с Дж. Джойсом работали и другие выдающиеся переводчики. В частности, первыми переводчиками отдельных глав романа стали участники переводческого объединения (ПО) под руководством И. Кашкина. В своем исследовании мы пользовались двумя русскоязычными изданиями романа: в переводе В. Хинкиса и С. Хоружего; в переводе ПО И. Кашкина¹.

Сопоставление новых слов Дж. Джойса в романе «Улисс», а также их переводных русских соответствий, предложенных вышеупомянутыми переводчиками, позволили нам выделить основные способы перевода.

1. Начнем с создания окказионализма на ПЯ по модели окказионализма на ИЯ. Для удобства представим результаты сопоставления в таблице (см. таблицу 1).

Этот способ можно считать своего рода вершиной переводческой деятельности, проявлением языкового творчества переводчика, уважением по отношению к автору и его языковому творчеству.

2. **Лексическая замена** окказиональной единицы узуальным словом: *beeftea* – бульон; *baddybad* – бяка; *creepystools* – табуретки, зыбкие табуретки; *Irelandear* – Ирландия родная.

Достоинство данного способа – простота и непринужденность восприятия текста ПЯ – оборачивается одновременно и его главным недостатком. Не подлежит сомнению, что любое намеренное отклонение от литературной нормы должно найти отражение в переводе. Указанный выше прием при переводе не позволяет полностью передать всю уникальную «симфонию» смыслов,

¹ Далее примеры приводятся в следующем порядке по изданиям: Joyce J. *Ulysses*. London: Picador, 1998. 741 p.; Джойс Дж. Улисс: Роман / перевод с англ. В. Хинкиса, С. Хоружего. СПб.: Симпозиум, 2002. 830 с.; Джойс Дж. Избранное: Сборник: пер. с англ. / составл. К. Н. Атаровой. М.: ОАО Издательство «Радуга», 2000. 624 с.

заложенных Дж. Джойсом в созданное им слово. Ведь для того, чтобы перевод и оригинал «были узнаваемы как обломки некоего большого языка, точно так же, как в черепках узнаются обломки сосуда», мы, вслед за В. Бенямином считаем, что переводчик должен «любовно и скрупулезно создавать свою форму на родном языке в соответствии со способом производства значения оригинала» [Бенямин, 2004: 39].

3. **Транскрипция/транслитерация.** Способ имеет довольно ограниченное применение и используется главным образом при передаче окказиональных имен собственных, а также фонетических окказионализмов. Последние присутствуют в романе «Улисс» в достаточном количестве. К фонетическим авторским неологизмам относят новообразования какого-либо звукового комплекса, содержащие семантику, обусловленную фонетическими значениями звуков, их составляющих. Это так называемые многообразные «звуки объектов», прямая речь вещей и стихий, поскольку

Дж. Джойс, как отмечает С. Хоружий, «ярко выраженный слуховик» (*kraandl, pfrwritt, thrnthnthn, yrfmstbyes*). Очевидно, что межъязыковая передача подобных новообразований требует от переводчиков особых переводческих решений. Русские переводчики в основном применяли транскрипцию/транслитерацию, как правило, затрудняющую восприятие данной единицы перевода (*pollysyllabax – полисиллабакс; pwfungg – нфук; rstststr – фыррст, ртстстр; bangbang – бэнг-бэнг, бинт-бант*).

4. **Опущение.** Проведенный нами анализ показал, что переводчики романа «Улисс» крайне редко прибегали к опущению окказионализмов, возможно, из-за специфики и смыслового богатства употребленных автором окказиональных единиц. Можно привести следующие примеры непереуведенных окказиональных новообразований Дж. Джойса: *whowhat, bubblyocular, buybull, poppysmic, sackragman, bloodwart, alrightness* etc.

Таблица 1

Примеры создания окказионализмов на ПЯ по модели ИЯ

Дж. Джойс	В. Хинкис, С. Хоружий	ПО И. Кашкина
1. КОНТАМИНАЦИЯ		
mooncaroles	Лунароллы	лункароллы (Шамир)
2. СЛИЯНИЕ (ЛЕКСИКАЛИЗАЦИЯ)		
amawfullyglad	Страшнорад	чрезвычайнорад (Стенич)
3. СЛОВОСЛОЖЕНИЕ		
stickumbrelladustcoat	плащзонтрость	тростьзонтикпальто (Холмская)
hoofirons	Цокопыт	копытбулат (Шамир)
4. КОНВЕРСИЯ		
eeled	прозмеились	прозмеились (Холмская)
5. АФФИКСАЦИЯ		
horseness	Лошадность	стольность (Романович)
supermanence	суперменство	-
6. СМЕШАННЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ		
unbloused (аффиксация + конверсия)	раскрыть блузку (узуальная единица)	разблузить (Шамир)

Анализ окказиональных образований Дж. Джойса и их переводов показал стремление переводчиков в целом следовать словообразовательной модели, предложенной автором при создании

новых лексем. При этом чем «прозрачнее» способ образования окказионализма на ИЯ, тем чаще он применялся в творении окказионализма на ПЯ. Наибольшую сложность, естественно, вызывали

новообразования, созданные по смешанным окказиональным моделям. На наш взгляд, при переводе романа «Улисс» возможности русского языка часто не позволяют передать полностью игру Дж. Джойса со словами, их значениями и звучанием. Прежде всего, это объясняется огромными различиями в словообразовательных системах английского и русского языков. В результате иногда теряется яркость, универсальность и хаотичность, создаваемых писателем образов. Перевод неологизмов Дж. Джойса на другие языки также затруднен в связи с особой смысловой и эмоциональной насыщенностью, искусно обыгранной многозначностью авторских новообразований, которые, как верно заметил С. Эйзенштейн, «работают целым столбиком планов, значений, слоев, ассоциаций» [Эйзенштейн, 2000]

Чтобы эксплицировать многозначность окказиональных слов Дж. Джойса, проявляющуюся при восприятии как оригинальных единиц, так и их переводных соответствий, нами был проведен небольшой эксперимент среди филологов, переводчиков с высшим образованием (первая группа) и представителей других профессий с высшим образованием (вторая группа). Для эксперимента были отобраны 15 предложений с 22 окказиональными словами, которые были предложены для восприятия первой группе. Аналогичные 15 предложений в переводе В. Хинкиса и С. Хоружего были даны второй группе. Для более детального исследования мы остановились на 9 наиболее ярких окказиональных единицах: *sackshouldered* (с мешком на плечах), *ragsackman* (мешконосец), *sackragman* (не переведено), *eyetallyano* (гутальянец), *to assuraloom* (увертнуть), *to be reassuraloomtay* (быть затру-зая-затруля заверенным), *to sltt* (тахать), *mangonwheeltrackrolleyglarejuggernaut* (трамгонгфардугрельсджаггернаут), *soapsun* (солнцемыло). Поскольку восприятие окказионализмов обеими группами было осложнено отсутствием

необходимого контекста, вполне объяснимо, что испытуемые опирались, прежде всего, на морфологическую структуру окказионализма и на его графическую или фонетическую форму. Раскладывая слова на составные части и по-своему сочетая их между собой, испытуемые второй группы зачастую получали дефиниции, несколько противоречащие тем, которые были предложены испытуемыми первой группы. Так окказионализм Дж. Джойса *eyetallyano* с непрозрачной и трудно членимой структурой позволяет выделить основной компонент “eye” «глаз», сопутствующий компонент “tall” «высокий» и созвучие с национальностью «итальянец». Исходя из этого, соединяя все три компонента в единое целое, большинство ответов первой группы описывали человека как «высокого мужчину с итальянскими глазами». Вторая группа, напротив, по-разному интерпретировали окказионализм «гутальянец», образованный при помощи контаминации неизвестного элемента (Гута/Гутальянь/Гутальяндия/гут (от нем. *guten* – хороший)/гуталин) + итальянец. Отсюда полученные ответы варьировали от «человека из итальянской гуты /Гутальяни/Гутальянии/Гаталии» до «мужчины, занимающегося продажей гуталина» или «хорошего итальянца». Очевидно, что переводчики, сумев передать созвучие с национальностью «итальянец», не смогли соответственно выразить два других компонента слова.

Окказиональный глагол *to sltt* является музыкальным фонетическим новообразованием, набором букв, имитирующих, как нам кажется, звук приоткрывающейся двери (*slit* – щель). Ответы первой группы распадались на два типа: «приоткрываться» и «издавать какой-то звук». Результаты второй группы можно также условно поделить на две категории («ударяться, стучать, бахать, хлопать, ухать» и «охать, пыхтеть, вздыхать, тихонько поскрипывать»). Основным критерием деления здесь становится звук, издаваемый дверью, образуется оппозиция по признаку сильный/слабый. Как видно, в

русском окказионализме «тахать» переводчики не сумели до конца передать полный набор значений, заложенных в лексему автором романа.

Любопытным оказалось также восприятие и интерпретация окказионализмов *to assuraloom* (assure + loom/Bloom) и *to be reassuraloomtay* (re + assure + loom/Bloom + tay (на наш взгляд, элемент распевания слова)). Наслоение глаголов «уверять/заверять», «принимать угрожающие размеры», имени главного героя Блума, а во втором случае и неопознанного испытуемыми элемента «tay» вызвало у первой группы ряд неразрешимых вопросов. В результате первый глагол большинство интерпретировало следующим образом: «яростно, безоговорочно убеждать как, Блум». На второй глагол были получены ответы, не имеющие общего ядра, иными словами, точки соприкосновения. Что касается переводов «*увертрулялять*» и «*быть затру-зая-затруляля заверенным*», то, очевидно, переводчики, сумев превратить слова в пение, не смогли передать другие компоненты глаголов, которые в связи с этим были несколько упрощенно восприняты второй группой как «уверять» и «быть уверенным».

Окказиональное новообразование *soap-sun*, созданное словосложением, вызвало появление огромного разнообразия вариантов, поскольку объединенные в одну структуру две лексические единицы обеспечивают большую семантическую амплитуду композита. Ответы первой и во второй группы отличались, прежде всего, выделением основного элемента. Как известно, для английского языка в целом характерны сложные слова по модели N + N с первым существительным в качестве препозитивного определения. Исходя из этого, первая группа трактовала окказиональное новообразование Дж. Джойса как солнце, обладающее различными признаками («мутное», «знойное», «душистое», «мылообразное», «неяркое» и т.п.). При восприятии переводной единицы «*солнцемыло*» вторая группа опиралась, напротив, на корень «мыло»; отсюда

окказионализм объяснялся как «мыло в форме солнца», «мыло, упакованное в золотистую фольгу», «мыло цвета солнца» и т.п. Кроме того, сложную окказиональную единицу Дж. Джойса также предлагали заменить такими стилистически нейтральными словами как «зеркало», «окно», «витрина», «почтовый ящик», «дождь».

Еще одним ярким примером различного восприятия окказионализмов оригинала и перевода послужило сложное авторское новообразование из 7 основ *mangongwheeltracktrolleyglarejuggernaut* (man + gong + wheel + track + trolley + glare + juggernaut). Все эти элементы были верно выделены в первой группе, несколько по-разному объединены в единое словосочетание, в целом обозначающее «собирающее транспортное средства, издающее сильный грохот». «*Трамгонгфардугрельсджаггернаут*» вызвал полное недоумение второй группы, большая половина которой отказалась от интерпретации данной единицы. Остальные прокомментировали лексему как «аварию, непредвиденное обстоятельство», исходя из контекста, предложенного в процессе эксперимента.

Как видно из результатов эксперимента, восприятие окказиональной единицы продиктовано, прежде всего, индивидуальной направленностью воспринимающего, который непрерывно преломляет поступающую информацию сквозь призму субъективизма. Доминирующим становится не столько денотат номинанта, сколько та эмоция, которая переживается читателем в момент восприятия новой единицы. Отсюда возникает определенный образ, часто детально не совпадающий ни с позицией автора, ни с точкой зрения других воспринимающих. Благодаря реализации заложенных писателем производных сем в значении окказионального слова, можно говорить и об определенных совпадениях в восприятии, однако подобные случаи не слишком часты.

Обладая относительно небольшой формальной структурой, окказиональное

слово в содержательном плане являет собой концентрированный сгусток смысла. Сложность, многосмысленность и возможность разнообразных интерпретаций окказионализмов Дж. Джойса не подлежат сомнению, а, следовательно, максимально затрудняют работу переводчиков в поиске «соответствий» на языке перевода. Порою можно говорить даже о значительном «несоответствии» единиц перевода словам оригинала, что было вызвано семантическим сдвигом или полной потерей некоторых компонентов в русском новообразовании. Очевидно, что в большинстве случаев соответствующему восприятию способствует контекст, который является необходимым для дальнейшей межъязыковой передачи окказиональных единиц.

Таким образом, при восприятии и передачи окказиональных единиц переводчик всегда находится перед определенным выбором, а сам перевод, по сути, является процессом принятия сложного решения, в основе которого помимо формальной структуры большую

роль играют ассоциации, возникающие у переводчика в процессе восприятия оригинального окказионализма.

Литература:

1. Андреева Е. А. Проблемы перевода окказионализмов русских поэтов XX века на немецкий язык. – Казань: ЗАО «Новое знание», 2002. – 166 с.
2. Беккет С. Никчемные тексты / перев. Е. В. Баевской. – СПб.: «Наука», 2003. – 339 с.
3. Беньямин В. Маски времени. Эссе о культуре и литературе. – СПб.: «Симпозиум», 2004. – 478 с.
4. Эйзенштейн С. М. Монтаж. – М.: «Музей кино», 2000. – 591 с.
5. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыт о переводе / перев. с итал. А. Н. Ковалю. – СПб.: «Симпозиум», 2006. – 574 с.
6. Senn F. Joyce's dislocations: essays on reading and translation. – Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1984. – 225 с.

УДК 81'23

И.Н. Рыбка

ИССЛЕДОВАНИЕ ЯВЛЕНИЙ РЕЧЕВОЙ КОРРЕКЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОРОЖДЕНИЯ УСТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Устная научная речь, явления речевой коррекции, метаязыковые структуры обыденного сознания, рефлексивно-аксиологический субкомпонент механизма контроля.

Рассматривается проблема экспериментального описания языковой интуиции носителя языка. Анализируются результаты психолингвистического эксперимента, описывающие процесс порождения речи во время устной научной дискуссии. Делается вывод относительно существования рефлексивно-аксиологического субкомпонента, входящего в механизм контроля при речепроизводстве, который обеспечивает соблюдение правил порождения устной научной речи, которые могут быть абстрагированы и описаны лингвистами.

В настоящее время рассмотрение психолингвистических процессов, в ходе которых индивид действует согласно системе речевых правил, порождая высказывание, представляется одной из актуальных проблем психолингвистики. На смену

созданию моделей естественного языка приходит создание моделей речевой деятельности, осуществляется переход от гипотетического списка абстрактных характеристик поверхностной и глубинной структур языка к выявлению уни-

версальных составляющих языка и норм лингвистического поведения человека, учету вербального контекста и речевой ситуации общения, а также осознание того факта, что говорящий ориентируется на слушающего. В центре теории находится не текст, а динамический процесс текстообразования и тем самым сознание говорящего, что сближает лингвистику с психологией. Поскольку речевая деятельность представляет собой деятельность речемыслительную, создание теории речевой деятельности в целом достижимо лишь при условии совместных исследований лингвистов, психологов и психолингвистов, что предполагает смену точки зрения, исходного пункта лингвистических наблюдений. Новая модель речепорождения представляет собой попытку встать на точку зрения говорящего и посмотреть, какими знаниями и умениями он должен обладать, какие стратегии порождения он должен выбрать, чтобы построить текст, данный нам в наблюдении.

Объектом нашего изучения является устный монологический текст научного содержания. Предметом исследования являются, с одной стороны, явления речевой коррекции и, с другой стороны, рефлексивные структуры обыденного сознания, участвующие в метаязыковой деятельности по описанию процессов порождения устного научного монологического текста, а также их корреляции с описаниями особенностей устной научной речи (УНР), созданными лингвистами и психолингвистами. В качестве материала для эксперимента используется текст научной дискуссии. Выбор экспериментального материала обуславливается тем, что, во-первых, автор разделяет точку зрения ученых, полагающих, что «исходным пунктом языковых исследований должна быть, все-таки, где это возможно, устная речь» [Дресслер, 1978: 115]. Во-вторых, в последнее время устная научная речь стала объектом внимания со стороны лингвистики [Земская, 1988; Лаптева, 1985-1999; 2003; Сиротинина, 1986; Бубнова, 2001; Кибрик, 2004]. Исследователи-лингвисты эксплицируют особенности

структуры УНР, что позволяет осуществить попытку сопоставления их с распространенными в лингвистике, психолингвистике и психологии концепциями и моделями речепорождения на имеющемся материале вскрыть в эксперименте критико-рефлексивные механизмы, существующие в обыденном сознании рядовых носителей языка, с целью их последующего соотнесения с рефлексивными структурами, существующими в рамках научной парадигмы лингвистики. Теоретической основой исследования является описание особенностей УНР, предлагаемое исследователями-лингвистами, с одной стороны, идеи московской психолингвистической школы и психолингвистическая концепция «живого знания», разрабатываемая А.А. Залевской, с другой стороны.

Гипотеза, лежащая в основе исследования, может быть сформулирована следующим образом. При порождении устного научного монологического текста говорящий следует определенным правилам, которые являются его индивидуальным знанием (достоянием) и сформировались (и формируются) в процессе его индивидуального речевого (и не речевого) опыта. Порождение речи происходит с использованием определенных выработанных индивидом стратегий и опор, на основе работы универсальных когнитивных механизмов и механизмов речепорождения. При этом говорящий пользуется ими бессознательно, на уровне навыка или умения. Проведение эксперимента с использованием интроспективных и рефлексивных процедур позволит эксплицировать рефлексивные структуры обыденного сознания применительно к процессам речепорождения и метаязыковой деятельности. Можно обратить внимание испытуемых – рядовых носителей языка – на используемые ими механизмы и стратегии порождения речи в экспериментальной ситуации, попросив их посредством интроспекции (то есть обращения к структурам своего сознания) и рефлексии восстановить процесс порождения текста «как он происходит в голове говорящего», опираясь на выделяемые

лингвистами-исследователями УНР явления речевой коррекции и другие характерные особенности устного монологического текста научного содержания. Мы допускаем, что рефлексивные структуры обыденного сознания применительно к метаязыковой деятельности свободны от оснований и предпосылок научного лингвистического мышления, опираются на очевидный опыт, здравый смысл и другие нормы. Полученные в результате анализа корреляции рефлексивных структур обыденного сознания с существующими лингвистическими и психолингвистическими гипотезами позволяют выявить соответствия и несоответствия в интерпретации особенностей УНР, уточнить отдельные механизмы порождения речи, наметить дальнейшие пути расширения научной парадигмы лингвистики.

Отбор и подготовка экспериментального материала

Для экспериментального исследования в качестве материала был подобран фрагмент устного выступления на «круглом столе» в Секторе психолингвистики и теории коммуникации в Институте языкознания Академии наук (текст научной дискуссии) в записи на магнитную ленту. Была выполнена его фонетическая расшифровка и проведен анализ текста, в результате которого был составлен список особенностей УНР, представленных в нем. На основе имеющихся в тексте выступления особенностей УНР были разработаны вопросы, предлагаемые испытуемым в ходе эксперимента.

Характеристика испытуемых

В группу испытуемых (далее – ии.) входили филологи – аспиранты Института языкознания РАН (50 человек), редакторы – студенты старших курсов Московского института печати (50 человек) и нефилологи – аспиранты и студенты старших курсов Уфимского государственного авиационного технического университета (100 человек). Таким образом, общую группу ии. из 200 человек составили две подгруппы по 100 человек каждая. Поясним критерии отбора ии. Во-первых, предлагаемый в качестве экспериментального

материала текст выступления принадлежит молодому специалисту. Во-вторых, не будет ошибкой, на наш взгляд, предположение о том, что каждому аспиранту и студенту приходилось хотя бы раз выступать на конференциях или семинарах с докладом или сообщением, принимать участие в научной дискуссии. В-третьих, при интерпретации полученных данных мы можем отвлекаться от некоторых социальных характеристик ии., принимая во внимание то, что данная группа ии. характеризуется одинаковым возрастом и образованием. В-четвертых, мы посчитали возможным ограничиться названным количеством (200 человек), поскольку обнаружили повторы ответов после обработки первых 50 отчетов испытуемых.

Описание этапов эксперимента

В ходе эксперимента, состоящего из двух этапов, ии. было предложено на каждом этапе прослушать фрагмент устного выступления на «круглом столе» в записи на магнитную ленту, а затем ответить на ряд вопросов. Вопросы предлагались в письменном виде до начала прослушивания. Испытуемым было предложено письменно дать ответы на следующие вопросы.

Вопросы к первому прослушиванию текста

1. Как Вы думаете, текст, прослушанный Вами, это – неподготовленная устная речь или заранее подготовленный и читаемый текст?

2. Что позволило Вам сделать такое заключение? Укажите (выпишите) все особенности, отличающие, на Ваш взгляд, данный тип речи.

Вопросы ко второму прослушиванию текста

1. Как Вы думаете, чем вызваны паузы и заминки в речи говорящего?

2. Почему, на Ваш взгляд, выступающий начинает предложения с союзов «и», «а», «но»?

3. Что заставляет оратора перебивать самого себя во время выступления?

4. Зачем докладчик два раза повторяет конец фразы?

5. Откуда, на Ваш взгляд, берется

неправильный падеж или число в речи оратора?

6. Зачем говорящий несколько раз повторяет одно и то же слово?

7. С какой целью, Вы полагаете, выступающий вставляет слова: «ну», «вот», «так сказать», «как говорится» и проч.?

8. Докладчик использует в своем выступлении вопрос, обращаясь к аудитории. Как Вы думаете, зачем он это делает?

Обсуждение итогов эксперимента

В результате эксперимента были получены две серии ответов ии. По ответам на первый вопрос в вопросах к первому прослушиванию текста ии. разделились на четыре группы. Самую большую группу (128 человек или 64% от общего количества ии.) составили ии., которые отнесли прослушанный текст к неподготовленной устной речи («импровизация»). Следующую группу ии. (47 человек или 23.5% от общего количества ии.) составили ии., посчитавшие, что оратор, видимо, готовился заранее, имел тезисы или план выступления, но текст «произносится без бумажки». Следующая группа ии. (16 человек или 8% от общего количества ии.) полагает прослушанный текст образцом неподготовленной устной речи, но указывает на то, что тема выступающему была известна заранее. По представлениям данной группы ии., «грамотный специалист» может свободно говорить в рамках своей темы без предварительной подготовки текста выступления. Последняя группа ии. насчитывает 9 человек или 4.5% от общего количества ии., посчитавших, что речь заранее подготовлена и читается, причем возможно чтение чужого текста или чтение текста, написанного неразборчиво.

Итак, 191 человек из 200 ии. или 95.5% от общего количества ии. отнесли прослушанный текст к устной речи, из них 144 человека или 72% от общего количества ии. определили его как неподготовленный устный текст. Пятьдесят шесть человек или 28% от общего количества ии. оценили текст как подготовленный заранее и имеющийся у

выступающего в виде плана, тезисов, развернутого текста. Комментария, на наш взгляд, заслуживает последняя из упомянутых группа ии. (28%). Ответы, полученные в данной группе ии., косвенно подтверждают предположение о том, что устная форма презентации информации оказывает решающее воздействие на особенности речи. Наш вывод хорошо согласуется с исследованием О.А. Лаптевой [1982]. Независимо от того, имеется письменная опора у выступающего или нет, текст его звучит одинаково для слушающих. Иными словами, мы считаем правомерным включать в УНР не только подготовленное устное выступление, но и речь с опорой на письменный текст. Фактор устности занимает в иерархии верхнюю ступень, за которым следует фактор подготовленности/неподготовленности. Ответы ии. свидетельствуют о том, что они разграничивают неподготовленную устную и подготовленную устную речь. Полученные в эксперименте результаты подтверждают точку зрения филологов, занимающихся изучением устной речи. По мнению О. А. Лаптевой, в устном монологическом сообщении может быть подготовлена тема, разработан план, отдельные положения, но не «речевые средства в их совокупности, которые, будучи устно произнесены, полностью сохраняют свою спонтанность <...>» [Лаптева, 1985: 39].

Рефлексивно-аксеологический субкомпонент механизма сознания

Суждения ии., полученные нами на втором этапе эксперимента, могут быть рассмотрены как данные, объективирующие скрытый процесс порождения высказывания, и могут быть отнесены к процедурному знанию. Полученные в эксперименте ответы ии. также могут быть интерпретированы в терминах этапов контроля и селекции. Оценивая предложенное выступление, ии., без сомнения, обращались к интроспекции и рефлексии по поводу различных «нарушений» в речи говорящего, опираясь на свой коммуникативный опыт.

Этапы контроля и селекции в процессе порождения высказывания, по Е. М. Верещагину, предполагают друг друга и, видимо, проходят параллельно. «Совместное прохождение двух этапов можно интерпретировать в терминах обратной афферентации или обратной связи» [Верещагин, 1968: 31]. Контроль был бы бесполезен, если бы говорящий не мог изменить речевую форму, селекция необходима потому, что есть этап контроля с возможным запрещением некоторых речевых форм, актуализировавшихся на неосознаваемом этапе латентного процесса. Если информанту приходится говорить в социально-значимой ситуации (то есть учитывать реакцию слушателя, ориентироваться на адресата), то есть основания полагать, что этапы контроля и селекции в речи не пропускаются. Иными словами, «этапы контроля и селекции обеспечивают порождение правильной (субъективно, то есть в самооценке) речи <...> в социально-значимой ситуации эти этапы не пропускаются» [Там же]. В случае, когда информант оценивает свою речь как неправильную, приходится признать, что этапы контроля и селекции по какой-то причине (а причиной, по мнению Е. М. Верещагина, может быть соматическое нездоровье, отвлечение внимания, утомленность говорящего, быстрый темп речи, спонтанная речь во время «гонки идей») пропускаются. В звучащую речь вводится тот материал, «который был в латентном процессе до этапов контроля и селекции, то есть, тот материал, который актуализируется в неосознаваемый период латентного процесса. Этап контроля и селекции не пропускается, однако, окончательно: говорящий сразу устанавливает неправильность фразы и немедленно дает модифицированную форму <...>. Итак, как можно думать, этапы контроля и селекции в случаях, подобных описанным, вынесены во внешнюю речь» [Там же]. Таким образом, мы можем допустить, что явления речевой коррекции в процессе порождения устного высказывания, отражающиеся в поверхностной структуре в виде морфологических, лексических,

лексико-синтаксических и синтактико-конструктивных замен одних элементов структуры другими, объективируют действие механизмов контроля. Мы согласны с И. Н. Гореловым, когда он высказывает предположение о том, что в реальной практике «порождение высказывания с различного рода нарушениями формы – обычное явление, систематически проявляющееся при любом более или менее продолжительном сообщении» [Горелов 1980: 58]. Компоненты селекции и контроля осуществляются либо в рамках установки, протекающей бессознательно, либо – бессознательно же – на основе генетически наследуемого механизма. Отметим, что, по мнению А.А. Залевской, все процессы протекают преимущественно на уровне неосознаваемой психической деятельности, выход в «окно сознания» получают продукты этих процессов и те звенья самих процессов, которые потребовали коррекции из-за рассогласования между планируемым и получаемым результатом того или иного промежуточного этапа деятельности или по причине непонимания со стороны слушателя [Залевская, 1988: 28]. Итак, «человек, слушая самого себя, контролирует, говорит ли он то, что задумал, и как получается и действует на партнера его высказывание» [Жинкин, 1982: 57].

Достойными обсуждения представляются следующие полученные в эксперименте результаты:

1. Описания УНР, составленные испытуемыми-филологами и испытуемыми-нефилологами, различаются по набору признаков и их количеству. Однако различия в актуализации рефлексивных структур между испытуемыми-филологами и испытуемыми-нефилологами незначительны. Декларативные знания испытуемых-филологов более структурированы. Немногочисленные метаязыковые структуры, актуализирующиеся в подгруппе испытуемых-филологов, свидетельствуют о гетерогенности вербального мышления.

2. Полученное в ответах на второй вопрос первого этапа эксперимента описание УНР испытуемыми-рядовыми

носителями языка и выделенные ими особенности устного научного текста позволяют дополнить лингвистическую характеристику дискуссионного выступления.

3. Основания для классификации рефлексивных структур обыденного сознания применительно к процессам порождения УНР и метаязыковой деятельности (полученных на втором этапе эксперимента) могут быть представлены следующим образом:

- 1) личность говорящего / индивидуальная речевая манера;
- 2) ситуация / условия общения / адресат;
- 3) профессиональная подготовка говорящего / наличие навыков выступления перед аудиторией / использование ораторских приемов;
- 4) внутренние механизмы, работающие при порождении высказывания: работа мысли, памяти, внимания, механизмов речепорождения.

4. Элементы избыточности и явления речевой коррекции, присутствующие в устном монологическом тексте научного содержания (паузы хезитации, повторы, ложные начала и др.), объективируют работу механизмов контроля в процессе порождения высказывания.

Постулируемый рефлексивно-аксиологический субкомпонент речевой способности человека может быть представлен фреймовой структурой.

Поставив целью решить проблему, каким образом рядовой носитель языка представляет порождение устного научного текста, мы должны были решить несколько задач:

- опираясь на данные исследователей, занимающихся изучением УНР, необходимо было установить наиболее общие лингвистические особенности ее структуры и, в частности, применительно к тексту научной дискуссии;

- проанализировать модели порождения высказывания, существующие в лингвистике, психолингвистике и психологии; осуществить попытку сопоставления выделенных лингвистами лексико-синтаксических особенностей УНР с

работой механизмов речепорождения;

- описать рефлексивные механизмы и метаязыковые структуры, существующие в языковом сознании рядовых носителей языка. Эксперимент позволил также получить описание УНР, ее основных и фоновых признаков в парадигме здравого смысла, опоры на общепринятое, очевидного опыта и других норм обыденного сознания (61 признак, включая единичные реакции);

- осуществить попытку сопоставления научной рефлексии – лингвистических и психолингвистических гипотез – с рефлексией рядового носителя языка или, иными словами, осуществить рефлексии над рефлексией;

- рассмотреть и описать постулируемый нами рефлексивно-аксиологический субкомпонент речевой организации человека на полученном в эксперименте материале.

Таким образом, предлагается метод экспликации рефлексивных структур обыденного сознания применительно к процессам речепорождения и метаязыковой деятельности в эксперименте на материале УНР. Исследуются метаязыковые средства обыденного сознания и рефлексивно-аксиологический субкомпонент речевой организации человека. Предложенный метод отвечает принципу эксплицитности, являющемуся на данном этапе развития лингвистической теории одним из основных требований, предъявляемых к методам описания лингвистических закономерностей, поскольку лишь эксплицитное описание отвечает задачам программирования и воспроизведения. Лингвист обращается к языковому сознанию носителя языка, но делает это имплицитно. Предлагаемый метод позволяет, на наш взгляд, эксплицитировать структуры метаязыкового сознания рядового носителя языка, чтобы затем осуществить попытку представить реальный процесс порождения высказывания «как он происходит в голове говорящего», не обращаясь к метаязыковому сознанию лингвиста (психолингвиста, психолога).

Полученные результаты открывают

возможность психолингвистического изучения более сложного объекта – деятельности когнитивных механизмов в процессе развертывания дискурса. Целесообразно исследовать структурирование устного научного монологического текста, а впоследствии и дискурса, в связи с работой когнитивных механизмов (внимания, памяти, мышления) и механизмов речепо-рождения на основе сопоставления особенностей УНР, изученных и описанных исследователями-лингвистами и психолингвистами, с рефлексивными структурами обыденного сознания.

Литература:

1. Бубнова Г.И. Устнопорождаемая речь в зеркале письменной / Г.И. Бубнова // Проблемы психолингвистики: теория и эксперимент. Сборник научных трудов. – М.: Институт языкознания РАН, 2001. – С. 105-117.
2. Верещагин Е.М. Порождение речи: латентный процесс. (Предварительное сообщение). – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1968. – 91 с.
3. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. – М.: «Наука», 1980. – 104 с.
4. Дресслер В. Синтаксис текста / В. Дресслер // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8 (Лингвистика текста). – М.: «Прогресс», 1978. – С. 111-137.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: «Наука», 1982. – 160 с.
6. Залевская А.А. Специфика единиц и механизмов индивидуального лексикона // А.А. Залевская (Отв. ред.) Психолингвистические исследования значения слова и понимания текста. Межвузовский тематический сборник научных трудов. – Калинин: КГУ, 1988. – С. 5-15.
7. Земская Е.А. Городская устная речь и задачи ее изучения // Разновидности городской устной речи. Сборник научных трудов. – М.: «Наука», 1988. – С. 5-44.
8. Кибрик А.А. Проблема сегментации устного дискурса и когнитивная система говорящего / А.А. Кибрик, В.И. Подлеская, Ю.В. Дараган, З.В. Ефимова, Н.А. Коротаев, А.О. Литвиненко, В.Л. Цуканова // Первая российская конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. – Казань: КГУ, 2004. – С. 107-109.
9. Лаптева О.А. Дискретность в устном монологическом тексте / О.А. Лаптева // Русский язык. Текст как целое и компоненты текста. – М.: «Наука», 1982. – С. 77-106.
10. Лаптева О.А. (отв. ред.). Современная устная русская научная речь. Т. 1. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1985. – 336 с.
11. Лаптева О.А. Теория современного русского литературного языка. Учебник. – М.: «Высшая школа», 2003. – 351 с.
12. Сиротинина О.Б. О соотношении формы и стиля речи // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая реализация. – Пермь: ПГУ, 1986. – С. 49-57.

УДК 81'27 81'36

О.Б. Сизова

РОЛЬ СИНТАГМАТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОЦЕССОВ ПАДЕЖНОГО МАРКИРОВАНИЯ¹

Речевой онтогенез, надежное маркирование, синтагматические механизмы.

Синтагматические механизмы обеспечивают функционирование базовых механизмов падежного маркирования. Их функционирование основано на интерференции элементов высказывания. Грамматические механизмы, обусловленные синтагматическими

¹ Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/1957).

процессами, прежде всего формируются в ходе речевого онтогенеза, и формируют основу для функционирования падежной системы как при становлении речевой компетенции, так и функциональный базис для падежного маркирования в спонтанной речи взрослых в случае автоматических речевых реакций.

Процессы падежного маркирования словоформ при порождении высказывания преимущественно регулируются системой парадигматических противопоставлений. Однако определенные специфические условия речепорождения могут привести к включению иных механизмов выбора падежной флексии. В этом случае синтагматические процессы, основанные на взаимовлиянии рядоположенных элементов высказывания, обеспечивают актуализацию той или иной падежной формы. Синтагматические процессы представляются базовыми механизмами падежного маркирования, являющимися основой функционирования грамматической системы. Любая система строится в расчете на выполнение своей основной функции, и должна быть способной выполнять эту функцию на каждом из этапов своего становления. Поэтому механизмы, регулирующие функционирование системы на начальных этапах ее развития, должны обеспечивать реализацию функции наиболее рациональным, оптимально организованным способом. Соответственно, базовые механизмы грамматической системы представляют собой наиболее рационально организованные механизмы формообразования, позволяющие осуществлять речевую деятельность посредством оптимального количества необходимых языковых операций. Именно поэтому они в первую очередь формируются в процессе речевого онтогенеза, при речевом дизонтогенезе первыми осваиваются и остаются основой функционирования падежной системы в продолжение всего дошкольного детства, а также являются функциональной основой падежного маркирования в режиме речевых автоматизмов в речи взрослых.

Синтагматические процессы обеспечивают реализацию функции формообразования наиболее рационально организованным способом, поэтому пред-

ставляется закономерным рассматривать их в качестве базовых механизмов грамматической системы. Актуализация этих механизмов может вести к порождению как нормативных, так и контекстно неуместных словоформ, но в силу их особой роли в обеспечении функционирования грамматической системы значительна вероятность их включения в процесс формообразования. Эта вероятность оказывается тем более высокой, чем ниже уровень развития грамматической системы или наличный уровень функционирования процессов формообразования.

Базовые механизмы падежного маркирования исследуются на примере функционирования процессов образования форм родительного, винительного (для одушевленных имен существительных) и предложного падежей множественного числа имени существительного в субстантивно-адъективном сочетании и вне его. Взаимозамещения флексий именно этих падежных форм описаны как характерные для речи нормально развивающихся дошкольников в работах С. Н. Цейтлин, детей с отклоняющимся речевым развитием в статье Н. С. Жуковой и для речи взрослых в исследовании М. Я. Гловинской:

Я с санках упал; он уже в чулочков¹
[Цейтлин 2000:113];

много грибах; много лампах
[Жукова 1994: 33];

на улицев городов; это спекуляция на нынешних трудностей [Гловинская 2000: 268, 272].

Важно отметить, что при этом в адъективной парадигме множественного числа формы родительного, винительного и предложного падежей синкретичны, то есть маркируются одинаковыми флексиями

¹ Здесь и далее курсивом выделяются данные спонтанной речи

«их» [Якобсон, 1998: 169]. Взаимовлияние последовательно актуализируемых элементов высказывания является значимым фактором в процессе грамматического оформления высказывания [Кукушкина, 1998: 54-55; Норман 1994: 220]. На фонетическое оформление флексии актуализируемой формы по принципу прайминг-эффекта [Глазанова, 1998: 72] может повлиять окончание непосредственно предшествующей словоформы. Поэтому в субстантивно-адъективном словосочетании отсутствие дифференцированного маркирования предшествующей синкретичной формы адъектива является фактором, провоцирующим актуализацию последующей словоформы субстантива с контекстно неуместной падежной флексией:

...о допинговых скандалах с участием наших спортсменов... (спортивный комментатор, новости);

...собрание сказок и других интересных материалах... (ведущий радиопередачи «Культурный багаж»);

...ответ Натальи Александровны, которая упоминала о нескольких сказок... (ведущий радиопередачи «Тот единственный сад»).

Возможно фонетическое сближение флексий адъектива и субстантива, тогда вместо формы родительного (винительного) падежа актуализируется форма предложного падежа с флексией «ах», фонетически близкой к адъективной флексии «их». Также возможна актуализация субстантива с одной из флексий родительного (винительного) падежей, фонетически отличающейся от флексии адъектива: могут актуализироваться субстантивные флексии «ов», «ей» или нулевое окончание. В обоих описанных случаях субстантивно-адъективное сочетание, по определению М. В. Русаковой [Русакова, 2001: 145], будет внутренне согласованным в силу синкретичности падежных форм родительного (винительного) и предложного падежей адъектива, но неуместно в контексте целостного высказывания в силу неадекватного маркирования субстантивной формы.

Воспроизводимость подобных окказиональных форм в речи взрослых и детей является основанием для предположения о едином механизме их порождения, обеспечиваемым синтагматическими процессами.

Для изучения процессов становления механизмов падежного маркирования были предприняты лонгитюдное и экспериментальное исследование процессов падежного формообразования у дошкольников с нормальным и отклоняющимся речевым развитием.

В процессе лонгитюдного наблюдения, подкрепляемого анализом дневниковых записей, была выявлена последовательность включения в речевую деятельность различных механизмов формообразования от наиболее рационально организованных и функциональных к более специфическим, требующим учета особых языковых факторов при формообразовании. Эти выводы были сделаны на основе анализа почти 200 высказываний, полученных в процессе лонгитюдного наблюдения и из дневниковых записей речи 44 детей дошкольного возраста.

Выяснилось, что флексия «ов» (в безударной позиции «аф») первой появляется в онтогенезе в качестве универсального маркера родительного (винительного) падежей субстантивов множественного числа, маркируя в том числе и словоформы, требующие нулевого окончания или флексии «ей». Фонетическое подобие флексии «ов» (в особенности, в безударной позиции) и флексии предложного падежа «ах» ведет к смешению маркируемых этими флексиями падежных форм в речи детей третьего года жизни. Однако, по нашим данным, на этом этапе флексия «ов» заменяется на «ах», а обратных замен не выявлено:

Саша С. 2.4.27: *выпка бес костаськах* (=рыбка без косточек);

Надя П. 2.9.22: *Я в мальчиках стреляю.*

Значительное увеличение количества описанных замен совпадает с увеличением употребления адъективных сочетаний в речи детей. А. А. Леонтьев [Леонтьев, 1965: 94] и М. Д. Воейкова [Воейкова,

2000: 157] отмечали, что для ранних этапов освоения грамматики — для периода синтагматической грамматики, по терминологии А. А. Леонтьева — характерно использование в качестве грамматического маркера структур, фонетически подобных предшествующему элементу высказывания. В соответствии с этой тенденцией, при порождении адъективного сочетания ребенок на третьем году жизни склонен уподоблять флексии адъектива и субстантива:

Надя П. 2.9.04: *У меня нет больших самал'отъх;*

Витя О. 2.9: *Себе я вот таких сабачках взял... спать.*

В результате формы предложного падежа субстантива маркируются адекватно, а формы родительного (винительного) падежей — неуместно. Таким образом, в речевой деятельности детей в рассматриваемый период выявляется ряд постоянно действующих факторов:

- фонетическое сходство субстантивных флексий предложного и родительного/винительного падежей, провоцирующих их смешение в речи;

- воспроизводимость в речи адъективных словосочетаний с синкретичными формами адъектива в препозиции относительно субстантива;

- склонность детей к фонетическому уподоблению рядоположенных элементов высказывания;

- отмеченная А. Н. Гвоздевым склонность детей к сверхгенерализованному использованию вновь освоенных грамматических стратегий [Гвоздев 1961: 394].

Описанные факторы в совокупности ведут к воспроизводимости в речи детей третьего года жизни окказиональных форм родительного/винительного падежей субстантивов при отсутствии обратных замещений форм предложного падежа.

Появление обратных замещений обусловлено накоплением опыта речевого общения: сверхгенерализованное применение стратегии уподобления флексий блокируется инпутом. Однако падежный

синкретизм адъективных форм продолжает оставаться фактором, провоцирующим межпадежные замещения субстантивных флексий. Дети осваивается маркирование форм субстантива флексией «ов», фонетически отличающейся от флексии адъектива. Вновь осваиваемая стратегия применяется сверхгенерализованно, что ведет к появлению окказиональных форм предложного падежа:

взрослый: «Оттуда (с мельницы) возят муку в больших-больших...» — Костя С. 5.2: *мешкоф;*

Надя П. 6.1: *К нам неваляшка заходила. В черной футболке и в шортикф...х полосатенькх.*

Описанная последовательность появления механизмов падежного маркирования сохраняется и при речевом дизонтогенезе. Отличия от нормального развития состоят в более позднем появлении каждого из описанных механизмов в речевой деятельности детей, а также в более длительном периоде превалирования фонетического уподобления субстантивной и адъективной флексий

Сереза В. 5.4: *Мне не надо пальчкх...галубыгх;*

Игорь К. 6.8: *Я никаких птицх не знаю;*

Изложенные выводы получили подтверждение и в результате экспериментального исследования. В эксперименте детям предлагалось повторить и дополнить названием животного незаконченные предложения, требующие добавления форм родительного, винительного и предложного падежей множественного числа имен существительных. Название животного в начальной форме воспроизводилось ребенком вслед за экспериментатором. Называние сопровождалось демонстрацией изображения соответствующего животного. Далее сравнивались закономерности маркирования падежных форм существительных в адъективном словосочетании и вне его.

Существительные различных типов склонения, предлагавшиеся детям для дополнения предложений, были разделены

на два блока: 27 слов 1-го блока – частотные названия животных, например: *лиса, петух, мышь*; 22 слова 2-го блока – названия животных, не встречавшиеся в языковой практике дошкольников, например: *капибара, манул, выпь*. На основе возможных различий в закономерностях склонения существительных 1-го и 2-го блока предполагалось выяснить соотношение процессов порождения словоформ по освоенным языковым правилам и воспроизведения хранящихся в памяти падежных форм.

В эксперименте было получено более 6 тысяч высказываний детей с нормальным речевым развитием младшего и старшего дошкольного возраста, а также старших дошкольников с отклоняющимся речевым развитием.

Анализ данных эксперимента продемонстрировал, что у младших дошкольников при формообразовании генерализованно применяется стратегия фонетически контрастного маркирования флексий адъектива и субстантива

Настя Серг. 3.4: *Нельзя кататься на таких зайкѣф...волкѣф...ал'эн'ѣф;*

Лиза Б. 3.8: *Нельзя кататься на таких ароѣф...вып'ѣф...сычоѣф...ныроѣф...биссѣф.*

Также выявлено генерализованное использование флексии «ов» как для маркирования форм родительного (винительного) падежей, так и для межпадежных замещений флексии предложного падежа:

Настя Серг. 3.4: *В наш зоопарк привезли много ол'эн'ѣф...рыс'ѣф...грачоѣф...зайкѣф...кѣзоѣф.*

Для старших дошкольников с отклоняющимся речевым развитием наиболее характерным оказалось применение онтогенетически наиболее ранней стратегии фонетического уподобления флексий субстантива и адъектива:

Савва Б. 6.3: *Мы покормим всех м'ишкѣх...окун'ѣх...кошкѣх...б'элкѣх;*

Алина К. 6.3: *В зоопарке раньше не было таких арѣх...попълзѣх...йах'ир'ѣх...*

кальх (формы образованы от «ары, поползни, вяхири, коалы»).

Особенно часто эта стратегия актуализировалась при образовании форм незнакомых существительных. В этих случаях дети не имели возможности воспроизводить словоформы, хранящиеся в памяти, поэтому опирались при формообразовании на наиболее упроченное и рационально организованное правило. Этот факт доказывает снижение способности к извлечению сложноорганизованных правил формообразования из речевой практики.

Старшие нормально развивающиеся дошкольники обнаружили в большинстве случаев способность к адекватному маркированию форм существительных различных типов склонения. При относительно немногочисленных замещениях флексий предложного падежа старшие дошкольники с равной вероятностью актуализируют формы с нулевой флексией и флексиями «ов» и «ей»

Софа Г. 6.2: *Нельзя кататься на таких ар...бисс...редунок...капибар;*

Василиса Д. 6.2: *Нельзя кататься на таких галавачѣй...вып'ѣй...неясытей.*

Правило фонетически контрастного маркирования флексий экстраполируется детьми этого возраста с пары флексий «ах»-«ов» на все флексии, маркирующие формы родительного и винительного падежей. Разнообразные способы маркирования форм родительного и винительного падежей освоены старшими дошкольниками для существительных различных типов склонения. При этом провоцирующее влияние предшествующего адъектива на маркирование флексии последующего субстантива остается значимым фактором формообразования. Поэтому сверхгенерализованный принцип контрастного маркирования флексий адъективного словосочетания вовлекает в сферу своего функционирования все освоенные ребенком флексии родительного и винительного падежей. Это свидетельствует о сформированности грамматических обобщений, применяемых и к

сверхгенерализуемой стратегии фонетически контрастного согласования.

Для всех возрастных групп наличие адъектива в препозиции к порождаемой форме субстантива являлось значимым фактором, увеличивающим вероятность появленияokkaзиональной падежной формы.

Таким образом, в исследовании доказано, что синтагматические механизмы действительно являются базовыми для развития грамматической системы в дошкольном возрасте. Являясь наиболее рациональными, эти механизмы обеспечивают функционирование грамматической системы в особых условиях: на начальном этапе ее развития, при речевом дизонтогенезе и при функционировании в режиме речевых автоматизмов. Эволюция синтагматических механизмов происходит в направлении от значительного влияния факторов фонетического уровня порождения высказывания к опоре на обобщенные законности грамматического уровня. Функционирование этих механизмов может вести и к порождению неадекватных грамматических форм, что обусловлено отсутствием дифференцированного падежного маркирования одного из воспроизводимых элементов синтагмы — адъектива, что приводит к различного рода сбоям в оформлении субстантивной флексии. В свою очередь, природа этих сбоев обусловлена уровнем развития или функционирования грамматической системы. Результат формообразования зависит от механизма падежного маркирования, преобладающего на данном этапе развития или в данный момент функционирования грамматической системы.

Литература:

1. Воейкова М. Д. Формальные особенности парадигмы прилагательного и ее усвоение детьми // Речь ребенка: ранние этапы : труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике / отв. ред.

С. Н. Цейтлин. – СПб.: «Балтика», 2000. – Вып. 1. – С. 147–169.

2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.

3. Глазанова Е. В. Метод прайминга в лингвистическом эксперименте // Материалы XXVII научн.-метод. конф. преподавателей и аспирантов : тез. Докладов, 16–22 марта 1998 г. – СПб.: СПбГУ, 1998. – Вып.13. – С. 71–75.

4. Гловинская М. Я. Активные процессы в грамматике (на материале инноваций и массовых языковых ошибок) // Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995) / отв. ред. Е. А. Земская. – 2-е изд. – М.: «Языки русской культуры», 2000. – С. 237–302.

5. Жукова Н. С. Отклонение в развитии детской речи : учеб. пособие для студентов дефектологических и дошкольных факультетов пед. вузов / ред. Л. М. Элькинд. – М. : «Энергомаш», 1994. – 128 с.

6. Кукушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. – М.: «Диалог», 1998. – 287 с.

7. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. – М.: «Наука», 1965. – 245 с.

8. Норман Б. Ю. Грамматика говорящего. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1994. – 227 с.

9. Русакова М. В. Именная словоформа флективного языка (согласование в русском атрибутивном словосочетании) : дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2001. – 422 с.

10. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. – М.: «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.

Якобсон Р. О. К общему учению о падеже / пер. с немецкого А. А. Холодовича // Избранные работы по лингвистике. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – С. 133–175

УДК 007 316.722

*Е.В. Харченко***КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛОВ: ПОПЫТКА ОПИСАНИЯ***Корпоративная культура, профессионал, профессиональная культура, преподаватель, водитель, врач, ассоциативный эксперимент.*

В данной статье рассматривается профессиональная культура на примере преподавателя, водителя и врача. Анализируется понимание профессионала у носителей русской культуры. Предлагается новый подход к структурированию полученных данных о конкретных профессиональных культурах на примере ассоциативного эксперимента.

Базируясь на трактовке корпорации как объединения, союза, создаваемого на основе профессиональных или сословных интересов, под корпоративной культурой профессионалов мы понимаем культуру, формируемую специалистами какой-либо области деятельности в течение длительного времени и передающуюся вместе со специфическими знаниями.

Любая культура включает в себя регулятивные элементы: идеалы, нравственные нормы, традиции, обычаи и т.п., – в совокупности они и составляют социальные нормы поведения, соблюдение которых является неременным условием сохранения сообщества как интегрированного целого.

Подобную мысль высказывает и исследователь организационной культуры Э. Шейн: «Культура группы может быть определена как паттерн коллективных базовых представлений, обретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной для того, чтобы считать его ценным и передавать новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем» [Шейн, 2002: 32].

В.Л. Бенин трактует культуру как освоенный и овеществленный опыт человеческой жизнедеятельности. Опыт представляет собой закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации; программу, принятую в качестве образца при решении всевозможных возникающих задач [Бенин

http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Benin/01.php].

Профессиональная культура имеет несколько толкований. В энциклопедическом словаре по культурологии различаются культура профессиональная (термин применяется в социологии и культурологии для характеристики социально-профессионального качества субъекта труда и представляет собою степень овладения работниками достижениями науки и техники, что представляет собою личностный аспект культуры труда), профессиональная культура (которая характеризует уровень и качество профессиональной подготовки) и профессиональная субкультура (термин, употребляемый в социологии и культурологии; это система общих символов, ценностей, норм и образцов поведения, разделяемых той или иной профессиональной группой. Она тесно связана с содержанием работы и той ролью, которую в обществе играют ее представители. На нее оказывают влияние профессиональное образование и подготовка).

В.Л. Бенин пишет о том, что в философской и социологической литературе нет единства в толковании понятия «профессиональная культура»: одни ученые используют его при рассмотрении механизма социализации личности, другие противопоставляют его понятию «общая культура», третьи, наоборот, видят в нем часть общей культуры личности. Сам он дает следующее определение: «Культуру профессиональную составляет тот комплекс знаний, умений и навыков, владение

которым делает специалиста каждого конкретного вида труда мастером своего дела» [там же]. Далее автор приводит предлагаемые в культурологической литературе восемь основных моментов, в силу которых профессиональная группа становится субъектом профессиональной культуры:

- являясь порождением взаимодействия общего, частного и единичного разделения труда, она выступает монопольным обладателем качественно особого вида профессиональной деятельности;

- только на уровне профессиональной группы можно фиксировать создание возможностей для реализации индивидуальных сущностных сил личности;

- профессиональная группа способна продуцировать культурные ценности, в той или иной степени отличные от ценностей, вырабатываемых другими профессиональными группами;

- в среде профессиональной группы формируются нормы нравственного поведения ее членов;

- именно в лоне профессиональной группы происходит формирование и развитие профессионального сознания и самосознания;

- профессиональная группа является носителем особого, присущего только ей типа и стиля профессионального мышления;

- принадлежность индивида к той или иной профессиональной группе накладывает отпечаток на его эстетическое отношение к действительности;

- профессиональная группа может рассматриваться и в качестве носителя профессионального мировоззрения.

А.Н. Быстрова пишет, что «профессиональная культура представляет собой сложное системное единство, в котором соединены практические навыки и умения в области конкретной деятельности, владение необходимой в данной отрасли производства техникой, специальные теоретические знания, прямо или косвенно связанные с производственной деятельностью, а также моральные нормы и

правила, необходимые в системе производства... Профессиональная культура находится на стыке общей культуры человека и его специальной подготовки, поэтому в нее входят и те критерии, которые определяют отношения в процессе производства, и требования, существующие в обществе вне производства» [Быстрова, 2000: 63-64].

Нам показалось интересным определение, данное на сайте <http://www.culturology-blog.ru>:

«Профессиональная культура – это универсальная система, включающая профессиональные знания и ценности, которые в виде образцов и норм, принятых в конкретной профессиональной области, регулируют профессиональную деятельность».

И.М. Модель рассматривает культуру профессиональной группы как модификацию общей культуры в условиях трудовой профессиональной деятельности [Модель, 1993]. В его работе говорится, что профессиональная группа складывается на основе:

а) идентичности социально-экономических условий труда;

б) тождества содержания их труда;

в) наличия адекватных по содержанию и объему специальных знаний, необходимых для профессиональной деятельности;

г) применения на практике общих приемов и способов этой деятельности.

Далее автор рассматривает обстоятельства, позволяющие профессиональной группе стать субъектом профессиональной культуры: «Во-первых, являясь порождением взаимодействия общего, частного и единичного разделения труда, она выступает монопольным обладателем качественно особого вида профессиональной деятельности. Во-вторых, только на уровне профессиональной группы можно фиксировать создание возможностей для реализации индивидуальных сущностных сил личности. В-третьих, профессиональная группа способна продуцировать культурные ценности, в той или иной степени отличные от ценностей, вырабатываемых другими профес-

сиональными группами. В-четвертых, в среде профессиональной группы формируются нормы нравственного поведения ее членов. В-пятых, именно в лоне профессиональной группы происходит формирование и развитие профессионального сознания и самосознания. В-шестых, профессиональная группа является носителем особого, присущего только ей типа и стиля профессионального мышления. В-седьмых, принадлежность индивида к той или иной профессиональной группе накладывает отпечаток на его эстетическое отношение к действительности. Наконец, профессиональная группа может рассматриваться и в качестве носителя такой важной составляющей культуры, как профессиональное мировоззрение. Именно наличие последнего признака завершает социальную консолидацию профессиональной группы как субъекта» [Модель, 1993: 23-24]. Таким образом, И.М. Модель определил профессиональную культуру как категорию, характеризующую степень овладения профессиональной группой, ее представителями специфическим видом трудовой деятельности в любой сфере общественного производства. В этом качестве профессиональная культура служит мерой и способом формирования и реализации социальных сил субъекта деятельности.

Очень интересное понимание профессиональной культуры дано в работе Г.М. Кочетова.

Профессиональная культура рассматривается им в качестве прикладного понятия, элемента модели личности специалиста с высшим образованием, а признаками, свидетельствующими о наличии профессиональной культуры у специалиста, выступают:

- знание свойств продукта и запросов потребителя;
 - способность прогнозирования специалистом последствий своих действий;
 - ответственность за свои действия
- [Кочетов, 1975: 73-77].

Одним из критериев сформированной культуры можно считать возможность выделить ее представителя благодаря наличию характеристик, закрепленных за

представителями конкретной группы. Этот образ отражает наиболее характерные черты представителей культуры и, в свою очередь, влияет на межкультурные коммуникации, поскольку собеседник знает этот образец и в зависимости от него разрабатывает свою стратегию поведения. Не случайно униформа часто является своеобразной «визитной карточкой» представителей таких профессий, как врач, медсестра, стюардесса, военный и др.

Однако, с точки зрения психолингвистического направления, при изучении межкультурного взаимодействия особое место отводится специфическому сознанию, особой картине мира, отличающейся у носителей определенной культуры, в том числе и профессиональной. На это обращают внимание и многие ученые, занимающиеся профессионализмом, профессиональной культурой.

Так, В.Л. Бенин в своей работе говорит о том, что профессиональная культура предполагает совокупность специальных знаний и опыта их реализации в профессиональной деятельности. Ее специфическим проявлением является формирование профессионального типа мышления, накладывающего специфический отпечаток на весь образ мышления и поведения человека. Первые догадки на этот счет были высказаны еще в средние века Ибн Синой, сравнившим, говоря современным языком, взгляд профессионала с лучом света, падающим на цветные предметы и производящим в зрении впечатление, не во всех отношениях соответствующее этим предметам. В Новое время аналогичные взгляды развивал и пропагандировал Клод Гельвеций. Современная психология экспериментально установила, что «профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особую его категоризацию, особое отношение к ряду объектов, а иногда и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами» [Ханина, 1990].

Мы согласны с Е.А. Климовым, который говорит, что не следует сводить идею профессионализма только к представлению о высоком уровне умелости профессионала [Климов, 1996: 386]. Он пишет, что «профессионала надо рассматривать как сложную систему, имеющую не только внешние функции («отдачу»), но и необходимейшие и, как правило, сложные и многообразные внутренние, в частности психические функции». К этим внутренним функциям Е.А. Климов относит и построение образа будущего результата деятельности, и некоторое «вынашивание» представлений о путях и способах, вариантах достижения этого результата, и эмоциональную пред-настройку к работе, и общее сознание защищенности в обществе, уверенность в завтрашнем дне, и удовлетворенность ситуацией в семье, «дома», и «больной зуб», и многое, многое другое, включая и образ окружающего мира вообще». Профессионализм понимается им «не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенная системная организация сознания, психики человека» [Климов, 1996: 386-387].

Таким образом, можно говорить о том, что корпоративная культура профессионалов исследуется в рамках разных научных парадигм, но до сих пор нет четко выработанного подхода к данному объекту исследования. Одной из причин этого является, на наш взгляд, то, что само понятие «профессия» до сих пор трактуется неоднозначно.

Существует несколько подходов к определению понятия «профессия». В словаре С.И. Ожегова профессия – основной род занятий, трудовой деятельности. [Ожегов, 1983: 557]. Это так называемый общий, деятельностный подход. Его развивают в своих трудах психологи (А.А. Леонтьев, М.С. Каган и др.).

Праксиологический взгляд на понятие профессии можно найти в трудах социологов. Еще в 20-е годы нашего столетия С.Г. Струмилин писал, что профессия «есть совокупность приобретенных

школьной или внешкольной выучкой специальных трудовых навыков, совмещаемых обычно в одном лице и объединяемых общим названием, например, слесарь, столяр, скрипач» [Струмилин, 1957: 12]. Этой же точки зрения придерживаются социологи, разрабатывающие проблемы промышленной социологии, среди которых Ю.Л. Неймер, В.Г. Подмарков, И.Н. Сиземская, Г.А. Чередниченко, В.Н. Шубкин и др. В целом они понимают профессию как совокупность знаний и трудовых навыков, принадлежащих конкретному человеку. Здесь особо подчеркивается качество практической подготовки к профессиональному труду.

Поскольку для нас было важно выявить актуальные значения данного понятия для современных студентов, мы выбрали метод свободных дефиниций*. При анализе полученных толкований оказалось, что чаще всего профессионал определяется через синонимы и качества, далее следуют знания, действия и умения, а замыкают опыт и образование, занимающие незначительную часть.

Субъект, качество (51): *дока 3// мастер своего дела// специалист// ас в своём деле// профессионал и есть// человек, обладающий высокими профессиональными качествами// рабочий высокого класса// виртуоз в определённой сфере// специалист высокого класса, мастер в своей области// мастер// лучший в профессии// автомобилист// человек, любящий свою профессию и достигший в ней вершин// лучший в профессии// своего дела// специалист в какой-то профессии// человек, достигший вершин своей профессии// специалист высокой квалификации// занимающийся своим делом// в своём деле// мастер своего дела// профессионал своего дела// тот же мастер, только лучше// мастер// человек, сделавший какое-либо занятие своей профессией// Жан Поль Бельмондо// мастер в определённой сфере*

* Было опрошено 100 респондентов, получено 8 отказов/ Собрал материал Г.Н. Кудрук, обработка наша.

деятельности// спец// компетентный и обладающий устойчивой репутацией специалист// специалист в какой-либо области// опытный человек// человек, асс// футболист, обладающий всеми навыками современного футбола// человек к которому нет претензий// классный человек// специалист широкого профиля// маэстро// человек- мастер на все руки// человек, чья профессия ему по духу// отстранённый от всего, кроме своего дела, всё остальное его не интересует// профи// специалист// тот, кому ничто не сможет помешать// состояние души// знаток дела// высшая степень мастерства в любой сфере деятельности// мастер своего дела// работник экстра класса// специалист.

Знания (22): человек, знающий своё дело от А до Я, немного суховат// человек любого рода деятельности, полностью разбирающийся в ней// человек, знающий свою профессию// знающий своё дело// знает всё в своей области// человек, владеющий знаниями и навыками в профессии// знающий досконально свою работу, делающий её уверенно// знающий свою работу// человек знающий своё дело// хорошо разбирающийся в какой-либо области человек// знающий всё в своей сфере деятельности// обладающий обширными знаниями и умело применяющий их на практике// знает дело ОТ и ДО и работает в любом состоянии// тот, кто хорошо владеет своей профессией// знающий своё дело очень даже хорошо// человек, обладающий знаниями в какой-либо области// человек, обладающий знаниями и навыками в определённой сфере// человек отлично знающий свой и не свой род деятельности// всё знающий в своей области специалист// знающий своё дело// хорошо знающий свою профессию// в совершенстве знает своё дело.

Действия, умения (13): человек, который качественно и правильно делает свою работу// тот, кто владеет своей профессией// профессионально, мастерски владеет своей профессией// человек, овладевший нормами профессиональной

деятельности// хорошо владеющий своей профессией// работает хорошо// мастерски, грамотно владеющий своей профессией человек// умения// человек, имеющий отличные специальные навыки// человек хорошо делающий свою работу// мегачеловек, умеющий всё!// человек, который профессионально занимается каким-либо делом// хорошо умеющий делать что-то.

Опыт (4): человек, имеющий большой опыт работы в определённой сфере деятельности// человек с опытом и навыками, идеально выполняющий свою работу// достигший успехов в своей сфере деятельности// человек, проводивший в деле значительное время и достигший высокого уровня.

Образование (3): человек, разбирающийся в каком-либо деле и имеющий специальное образование// специально подготовленный и качественно на высоком уровне работает// человек, получивший высшее образование и достаточный опыт работы, чтобы выполнять её хорошо.

Это исследование позволяет говорить о том, что есть определенные параметры, необходимые для того, чтобы считать человека профессионалом. Можно предположить, что они будут значимы и при анализе профессиональной культуры.

При изучении корпоративной культуры профессионалов каждый исследователь сталкивается с проблемой анализа полученных данных. Эта проблема стоит перед гуманитарными науками в целом. Очень важно выделить параметры структурирования материала, которые могли бы отделить одну профессиональную культуру от другой. Мы предлагаем структурировать материал с опорой на логические уровни, предложенные Р. Дитлсом [Дитлс, 2000: 230-236]. В этом случае весь полученный материал располагается на шести уровнях. Первый уровень – окружение – включает вещи, инструменты, внешний вид, как показывает практика, это самый объёмный уровень, возможно, это связано с тем, что именно этот уровень является для человека

Таблица 1

Преподаватель, учитель

Уровень	Что включает	Профессия – преподаватель, учитель	Ассоциации
<i>Окружение (внешние ограничения)</i>	Вещи, инструменты, место работы.	Институт, университет, доска, мел, указка, компьютер. Внешний вид.	Школа (47), класс (21), кафедра, школы. Указка (35), доска (18), мел (12), книга (6), парта (5), тетрадь (4), журнал (3), тетради (3), школьная доска (3), дневник, доска, доска школьная, звонок, книги, папка, парта. Очки (8), художник (3), глаза, костюм, сумка.
<i>Поведение (специфическое поведение)</i>	Действия и поступки.	Проведение уроков, чтение лекций, проверка контрольных работ, прием зачетов и экзаменов.	Добрый (2), замученный, любимый, суровый.
<i>Способности</i>	Умения и навыки.	Добывать знания, работать с информацией, понятно объяснить учащимся, оценить действия обучаемых	Математики (2), рисования (2), музыки, пения, русского языка, танцев, физики.
<i>Убеждения и ценности</i>	Мировоззрение, мировосприятие	Профессиональная этика	Доброжелательный, интеллигентный, культурный, талантливый.
<i>Я-идентификация</i>	Наименования	Преподаватель, гуру, Учитель, препод, научный деятель, урокодатель	Наставник (4), бедный (2), женщина (2), помощник (2), ангел, друг, интеллигент, любимец, не зануда, педагог, пожилой, человек с глобусом, энтузиаст.
<i>Миссия</i>	Общественная значимость	Передача социального опыта	Терпение (4), знания (3), работа (3), строгость (3), бедность (2), скука, наказ, нищета, тепло, ум.

Таблица 2

Водитель

Уровень	Что включает	Профессия – водитель	Ассоциации
<i>Окружение (внешние ограничения)</i>	Вещи, инструменты, место работы.	Транспортное средство, дорога. Внешний вид.	Машина 84; автомобиль 31; руль 28; дорога 17; автобус 12; баранка 7; колесо, такси 5; бензин, грузовик 4; светофор 3; троллейбус, авто, автомобиль 2, Верхонки, горизонт, дороги, Жигули, запах, кабина, камаз, кепка, кресло, майка, машина-грузовик, модель, мотоцикл, на колесах, остановка, права, грязный 2, грязная одежда, чистый.
<i>Поведение (специфическое поведение)</i>	Действия и поступки.	Управление машиной, ремонт машины.	Пьяный 2, грубый, ремонт, ДТП, крутой, серьезный, угрюмый.
<i>Способности</i>	Умения и навыки.	Внимание, осторожность	Внимательный, осторожный, строгий.
<i>Убеждения и</i>	Мировоззрение,	Профессиональная	-

<i>ценности</i>	мировосприятие	этика	
<i>Я-идентификация</i>	Наименования	Мужик	Шофер 8; мужчина 3, человек за рулем 2; гонщик, мужик, папа, сорвиголова, чайник.
<i>Миссия</i>	Общественная значимость	Перевозка людей и вещей.	Грязь 4; опасность 2, скорость, смекалка.

Таблица 3

Врач

Уровень	Что включает	Профессия – врач	Ассоциации
<i>Окружение (внешние ограничения)</i>	Вещи, инструменты, место работы.	Больница, поликлиника, белый халат, шприц, градусник, фонендоскоп.	Халат 45; больница 43; укол, фонендоскоп 10; белый халат, шприц 8; градусник, палата, хирург 5; кабинет, лекарства, поликлиника, скальпель 4; больной, таблетки 3, зубы, лекарство, очки, поликлиника, рецепт, тонометр 2; аптека, больные, волосатые руки, запах валерьянки, запах лекарств, здание поликлиники, инструмент, красный крест, крест, операционная, осциллограф, очки (халат), пациент, больница, машина скорой помощи, сердце, скорая помощь, слушалка, стетоскоп, таблетка, термометр, скальпель, шпатель.
<i>Поведение (специфическое поведение)</i>	Действия и поступки.	Лечение, помощь, забота о пациенте.	Доброжелательный 2, внимательный, заботливый, ответственный, равнодушный, циничный.
<i>Способности</i>	Умения и навыки.	Компетентность	Детский, зубной 2.
<i>Убеждения и ценности</i>	Мировоззрение, мировосприятие	Профессиональная этика	Добрый 6.
<i>Я-идентификация</i>	Наименования	Целитель	Терапевт 3; волшебник, док, доктор, Доктор Айболит, издеватель, лекарь, лор, медик, медсестра, окулист, психиатр, помощник, психотерапевт, стоматолог, тетка, хирург, целитель.
<i>Миссия</i>	Общественная значимость	Милосердие, забота о здоровье людей.	Боль 8, помощь 4, доброта, надежда 2, тревога, здоровье, медицина, милосердие, надежность, необходимость, неопределенность, панацея, уважение, усталость, чистота.

подсказкой, ориентировкой, которая позволяет при первом контакте сразу же отнести человека к какой-либо профессиональной культуре. Второй уровень – поведение – выявляет особенности поведения (что для нас важно – и речевого), как правило, выявляется через определения, социально одобряемые и социально порицаемые качества профессионала. Третий уровень – способности – дает представление о

специфических знаниях, умениях и навыках, сформированных при обучении данной специальности. Четвертый уровень – убеждения и ценности – тесно связан с профессиональной этикой, мировоззрением и мировосприятием членов группы. Пятый – идентификация – проявляется в наименованиях, часто свидетельствует о роли и статусе специалистов. Шестой – миссия – определяет общественную значимость носителей

данной корпоративной культуры, их вклад в существование общества.

Легко заметить, что высшие уровни подчиняют себе низшие, поскольку от того, кем себя считает конкретный преподаватель (научным деятелем или урокодателем), зависят его ценности, убеждения, способности, поведение и даже внешний вид. Приведем пример использования данного подхода при изучении корпоративной культуры преподавателей, водителей и врачей.

В приведенных таблицах проиллюстрирована предлагаемая классификация на примере результатов ассоциативного эксперимента, однако при изучении корпоративной культуры преподавателей мы использовали анкетирование разных групп, провели фокус-группу со студентами, использовали Интернет-источники. Предварительный анализ позволяет говорить о произошедших изменениях в корпоративной культуре преподавателей: изменение статуса специалистов, возрастание роли внешнего вида и др.

Предложенную структуру профессиональной культуры можно использовать для анализа корпоративных культур, отслеживания их изменений, а также при обучении, введении в специальность.

Литература:

1. Бенин В. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Benin/01.php Проверено 16.04.2009.
2. Быстрова А.Н. Мир культуры (Основы культурологии). – М: «ИВЦ Маркетинг» – Новосибирск: «ООО Изд-во ЮКЭА», 2000. – 214 с.
3. Гендерные отношения и гендерная политика в вузе: сб. статей/ Под ред. Е.Г. Трубиной, М.А. Литовской. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. – 358с.
4. Дитлс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. – СПб.: «Питер», 2000. – 320с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400с.
6. Кочетов Г.М. Механизмы процесса профессионализации. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 1975. – 153с.
7. Модель И.М. Профессиональная культура муниципального депутата: Теоретико-социологический анализ. – Екатеринбург: УрГТУ, 1993. – 197с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: «Русский язык», 1983. – 816 с.
9. Струмилин С.Г. Проблемы экономики труда. – М.: Госполитиздат, 1957. – 123с.
10. Ханина И.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология, 1990. – №3. – С. 32-38.
11. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. – СПб: Питер, 2002. – 315с.
12. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.culturology-blog.ru/professionalnaya-i-narodnaya-kultura/> Проверено 16.04.2009.

Школа Анатолия Ивановича Новикова

УДК 81' 23

Н.М. Нестерова

ПСИХОЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА, ИЛИ ЕСТЬ ЛИ СМЫСЛ В ТЕКСТЕ?

Текст, психолингвистика текста, смысл, значение, содержание, восприятие, понимание, сознание, проекция, доминанта.

В статье рассматривается вклад А.И. Новикова в разработку интегративной теории смысла, в связи с чем в ней представлены основные положения разработанной им теории, его понимание природы текста, понятий смысла и содержание текста. В работе также приводятся те характеристики смысла, которые имеются в современной западной философии, в частности, в философии постмодерности, и которые, как выяснилось, в определенной степени пересекаются с концепцией смысла А.И. Новикова.

Памяти Анатолия Ивановича Новикова

Смыслы (а, следовательно, и природа человека) устроены так, что чем ближе мы приближаемся к ним, тем дальше они удаляются от нас. А наш удел – беспрестанно устремляться к смыслам.

В.В. Налимов

«Текст» и «смысл» относятся к тем объектам исследования, которым, на наш взгляд, суждено оставаться «вечными» и «неисчерпаемыми». Связано это с тем, что оба феномена имеют природу Протея. Данная метафора была использована Д.А. Леонтьевым для описания природы смысла, но представляется, что она с полным правом может быть также отнесена и к понятию текста, особенно к тому, которое бытует в гуманитарной науке сегодня. Итак, оба они (и текст, и смысл) «изменчивы, текучи, многолики и не имеют границ» [Леонтьев, 2003: 5].

В данной статье делается попытка рассмотреть оба понятия в рамках теории текста и смысла А.И. Новикова. Всем, кто знал Анатолия Ивановича, было хорошо известно, что свои последние годы он был буквально одержим поисками сuti

феномена смысла, созданием его интегративной теории. Не случайно Е.А. Тарасов на одном из психолингвистических симпозиумов назвал его «главным смысловиком» в отечественной науке. Мне посчастливилось быть свидетелем выступления Анатолия Ивановича в МГУ на конференции АРСО (1999), где он впервые представил свой (теперь уже широко известный) доклад «Смысл: семь дихотомических признаков». Доклад вызвал очень оживленную дискуссию, последовала масса вопросов и комментариев.

Занимаясь текстом и его семантикой не одно десятилетие, А.И. Новиков приходит к выводу, что центральной проблемой при изучении текста в настоящее время является именно **проблема смысла текста**, которая «фокусирует в себе все

остальные проблемы, связанные с изучением основных закономерностей устройства текста и его функционирования» [Новиков, 2007: 23]. По мнению ученого, «исследование текста не может быть достаточно эффективным без обращения к смыслу как явлению, без достаточно четкого представления о механизмах смыслообразования, без понимания его сущности, основных способах его программирования в тексте и способах его "дешифровки" в интеллекте человека» [Там же: 30]. Эти слова можно рассматривать как своего рода «научное завещание» ученого, который наметил и пути исследования обозначенной им проблемы.

После доклада в МГУ (названного выше) появляются одна за другой его работы, посвященные тексту и его смыслу. Одна из статей была опубликована в первом номере «Вопросов психолингвистики». Называлась она «Текст и «контртекст»: две стороны понимания». Это было в 2003 году. В том же году Анатолия Ивановича не стало. И в этой статье, и в других последних его работах, а также в незаконченной монографии (вышедшей посмертно) ученый и обозначил то проблемное поле, в границах которого, как он считал, можно найти решение «смысловой» проблемы. Вопрос о «содержании текста» был решен ученым еще в 1983 году. Ему были посвящены монография «Семантика текста и ее формализация» (ставшая почти раритетной) и докторская диссертация. Но оставался нерешенным вопрос о смысле текста и его соотношении с содержанием. Именно с разведения этих понятий начались интенсивные смысловые исследования, первым результатом которых стала статья «Содержание и смысл в тексте» (см. [Новиков, 2007]). Затем появляются «Семь дихотомических признаков», после чего ведутся активные экспериментальные исследования.

Для А.И. Новикова проблема смысла, как уже отмечалось, была неотделима от проблемы текста, поэтому не случайно и название монографии, над которой он

работал последние свои годы, «Текст и его смысловые доминанты». В этой работе, анализируя имеющиеся исследования текста, ученый выделяет особое направление, которое он и называет «**психолингвистикой текста**», тем самым противопоставляя его уже традиционной «лингвистике текста».

В отличие от лингвистических исследований Новиков рассматривает текст как речемыслительную единицу, включенную «в более широкий коммуникативный контекст, где, кроме текста, существенную роль играет человек, порождающий и воспринимающий текст» [Новиков, 2007: 16]. Именно это и позволяет ему выделить психолингвистические признаки текста – «внутреннюю целостность», «информативность», «компрессионность». При этом он отмечает, что они не содержатся непосредственно в тексте, они проявляются в процессе понимания, а поэтому являются «функцией воспринимающего текст сознания», а не функцией самого текста и/или его частей. Понимание же, в свою очередь, базируется на **смысле**, следовательно, заключает исследователь, можно говорить еще об одном свойстве текста – об **осмысленности**, но оно не стоит в одном ряду с рассмотренными выше признаками текста, а является общим для них [Там же].

Анализируя феномен текста, А.И. Новиков различает его статическое и динамическое состояния. Первое из них соответствует «тексту, рассматриваемому как некоторый результат, продукт речемыслительной деятельности». Второе (динамическое) состояние – «это текст в процессе его порождения, восприятия и понимания». Соответственно, лингвистика текста исследует текст в его статическом состоянии, а психолингвистика – в динамическом. В последнем случае, как отмечает исследователь, можно и нужно говорить не столько об организации текста, сколько об **организации структуры сознания**.

Исследуя динамическое состояние текста, ученый приходит к выводу: в основе всех свойств текста (не только психолингвистических, но и собственно

лингвистических) в качестве их глубинной основы лежит именно **категория смысла**. В связи с этим А.И. Новиков видел свою задачу «в том, чтобы рассмотреть **проблему текста сквозь призму смысла** как основного интегрального механизма его порождения и понимания» (выделение наше – Н.Н.) [Там же: 30].

Как уже отмечалось выше, начал он свои «смысловые» поиски с нахождения принципиального различия между понятиями «содержание текста» и «смысл текста», с ответа на вопрос, **что** и в каком **«виде»** реально существует в тексте. Известно, что «содержание» и «смысл» часто употребляются как синонимы. Это же можно сказать и о понятиях «значение» и «смысл», традиционно противопоставляемых в философии и лингвистике: «Существуют две принципиально различающиеся между собой традиции использования понятия "смысл". В одной из них смысл выступает как полный синоним значения; эти два понятия взаимозаменяемы. <...> Во второй традиции понятия "смысл" и "значение" образуют более или менее выраженную концептуальную оппозицию» [Леонтьев, 2003: 10].

Возвращаясь к теории А.И. Новикова, подчеркнем, что он рассматривает проблему смысла текста, противопоставляя его не значению, а содержанию, что представляется более корректным, когда речь идет не об отдельных знаках, а о тексте в целом. Итак, как уже отмечалось, ученый начал свои исследования смысла с формулирования «парадоксов смысла» (дихотомических признаков) и выявления принципиального различия между понятиями содержания и смысла.

Отмечая синонимичность их употребления, исследователь подчеркивает их феноменологическое различие: «содержание и смысл – это разные ментальные образования». Оба эти явления (содержание и смысл) есть результаты понимания, но в основе их формирования лежат различные речемыслительные механизмы. «Содержание формируется как ментальное образование, моделирующее

тот фрагмент действительности, о котором говорится в тексте, а смысл – это мысль об этой действительности, т.е. интерпретация того, что сообщается в тексте. Содержание базируется на денотативных (референтных) структурах, отражающих объективное "положение вещей" в мире. Смысл же базируется в определенной степени на уяснении "сути дела", запрограммированной автором в замысле текста, который при восприятии предстает как некоторый код, который следует расшифровать» [Новиков, 2007: 143]. Итогом рассуждений ученого становятся четкие определения содержания и смысла как ментальных образований: **содержание – это проекция текста на сознание, а смысл – это проекция сознания на текст**. Из вышесказанного можно сделать вывод: содержание объективно (и поэтому его можно моделировать), смысл же всегда субъективен. Отсюда и следует самый, на наш взгляд, важный вывод: «Текст сам по себе не имеет смысловой структуры. **Смысловая структура является принадлежностью не текста, а смысловой сферы личности, воспринимающей и осмысливающей текст**. Принадлежностью текста является структура содержания, понимаемая как такое образование, которое формируется в сознании под непосредственным воздействием всей совокупности языковых средств, составляющих этот текст, и которое базируется на координатах объективной действительности, отражаемых сознанием и позволяющих ориентироваться личности в этой действительности» (выделение наше – Н.Н.) [Новиков, 2002: 179]. Так появляется ответ на вопрос о том, что объективно представлено в самом тексте. Это содержание.

Названные проецирования (текста на сознание и сознания на текст) могут быть как разделены, так и не разделены во времени, они являются взаимосвязанными и переплетенными друг с другом. Однако способы представления этих проекций различны. **Смысл**, как полагает Новиков, это **способ членения мира в сознании**,

при этом существуют одновременно различные способы членения мира. Им соответствуют способы репрезентации такого членения в памяти и сознании человека, возможно, и свои языки внутреннего представления. Такое различие репрезентаций связано с различием тех жизненных задач, которые приходится решать, с необходимостью ориентироваться в мире, быть готовым к появлению самых неожиданных ситуаций. Вот поэтому он и считает, что при исследовании текста и смысла в рамках психолингвистики нужно говорить именно **об организации сознания**, а не текста. Сам ученый считает, что членение мира различными способами ведет к многоуровневой системе его репрезентации в сознании. Следовательно, знание возникает как система связей и отношений не только в одной плоскости членения, но и между их проекциями друг на друга. Эти связи могут быть осознанными в разной степени, по словам А.И. Новикова, они могут быть актуальными, доминантными, они могут переплетаться, образовывать структуру разного уровня сложности. Эти связи со временем могут стираться, вытесняться в подсознание, становиться неявными. Смыслом в таком случае, отмечает Новиков, можно считать осознание неявно заданных (или обнаружение новых) отношений между элементами различных уровней репрезентации. Другими словами, смысл можно определить как выведение такого рода отношений из подсознания на уровень осознания, при этом как в сторону концептов, так и наоборот. Отсюда и вывод: **смысл не конструируют, его открывают, усматривают.**

В поисках решения проблемы смысла и создания соответствующей теории А.И. Новиков обращается к классическим трудам отечественных исследователей. Так, им был заново «открыт» известный эксперимент А.Н. Соколова (см. [Соколов, 1947]). Самым же основным для него было обращение к теории доминантности А.А. Ухтомского. Именно последняя, считал А.И. Новиков, может во многом объяснить

природу смысла. Термином «доминанта», как известно, А.А. Ухтомский обозначал «господствующий очаг возбуждения, предопределяющий в значительной степени характер текущих реакций центров в данный момент» [Ухтомский, 2002: 39]. При этом он считал, что о принципе доминантности можно говорить как об общем *modus operandi* всей центральной нервной системы, а не только коры головного мозга. Именно этот «более или менее устойчивый очаг повышенной возбудимости центров» вне зависимости от того, каким раздражителем он был вызван, определяет наше поведение, включая восприятие и понимание, поскольку «в высших этажах и в коре полушарий принцип доминанты является физиологической основой акта внимания и предметного мышления» [Там же: 46]

Говоря о роли доминанты в нашем поведении и восприятии мира, Ухтомский, в частности, подчеркивал: «Нам кажется, что мы принимаем решение и действуем на основании того, как представляем себе положение вещей в мире, а фактически мы и **существующее положение вещей в мире видим сквозь призму наших доминант**», другими словами – «мы можем воспринимать лишь то и тех, **к чему подготовлены наши доминанты**» (выделение наше – Н.Н.) [Там же: 39]. Доминанта переживаемого момента в силу своей инертности, считал физиолог, может служить как источником «предубеждения», «навязчивых образов», «галлюцинаций»; так и «маховым колесом», «руководящей идеей», «основной гипотезой для ученого», избавляя его мысль «от толчков и пестроты» и содействуя «сцеплению фактов в единый опыт» [Там же: 49].

На наш взгляд, принцип доминанты и стал для А.И. Новикова тем самым «маховым колесом» в его поисках смысла. Идея его, как нам кажется, заключалась в том, что именно доминанта как очаг возбуждения, возникающий в момент восприятия текста и вызванный этим текстом, определяет то, как мы «видим» воспринимаемый текст. Возникновение той или иной доминанты зависит от наших

прошлых доминант, от их следов. Этим и объясняется различие восприятия одного и того же текста разными людьми и даже одним и тем же человеком в разные периоды его жизни. Вот почему мы читаем и перечитываем одни и те же тексты, «открывая» для себя каждый раз новые смыслы. И вот почему А.И. Новиков считал, что интегративным признаком смысла может стать явление, аналогичное явлению доминанты, в связи с чем он и писал: «Доминанта, возникая в сознании, стягивает вокруг себя содержание, **переструктурирует** его и тем самым организует определенным способом семантическое пространство» [Новиков, 2005: 56].

Как видим, идея физиолога оказалась очень созвучной представлениям лингвиста о смыслообразовании, она и легла в основу его экспериментальных исследований, она нашла отражение в названии монографии («Текст и его смысловые **доминанты**»).

В своих теоретических изысканиях Анатолий Иванович обращается к западной психологии и философии, включая постмодернистов, к философии текста В. Руднева. Поставив перед собой задачу определения смысла, он ищет и анализирует уже имеющиеся, в связи с чем одной из его «настошных» книг становится «Психология смысла» Д.А. Леонтьева. Действительно, анализ имеющихся подходов к разграничению смысла и значения, содержащийся в этом фундаментальном исследовании, представляет несомненный интерес для уяснения понимания соотношения значения и смысла в науке. Автор рассматривает несколько контекстов, в которых смысл фигурирует как научное понятие. Среди них герменевтика, теория Г. Фреге, французская школа дискурсивного анализа, феноменология Э. Гуссерля и др. Приведем некоторые признаки смысла (на наш взгляд, ключевые), указание на которые содержатся в цитатах, приводимых в монографии Д.А. Леонтьева:

- «Смысл не задан а priori, он создается на каждом этапе описания; он никогда не бывает структурно завершен» (Ж. Гийом и Д. Мальдидье).

- «Он (смысл) дрейфует. Он теряется в самом себе или умножается. Что касается времени, то здесь речь идет о мгновениях. Смысл нельзя приклеить. Он нестабилен, все время блуждает <...> смысл в значительной мере не-контролируем» (Э. Пульчинелли Орланди).

- «Источником, приписывающим смысл вещам, является сознание, актуальный упорядоченный опыт» (Э. Гуссерль) (цит. по: [Леонтьев, 2003: 10 - 11]).

Приведенного достаточно, чтобы понять, что при отсутствии единого взгляда на природу смысла и его соотношения со значением, можно выделить следующие дихотомические признаки смысла и значения:

15. смысл субъективен, в то время как значение объективно;

16. смысл не бывает заданным, он всегда производится, в то время как значение задается знаком/текстом;

17. смысл изменчив, нестабилен, в то время как значение стабильно.

И вот вывод Г. Фреге, который касается смысла и значения по отношению к тексту: «Текст может иметь только **одно значение**, но **несколько смыслов**, или же не иметь значения (если в реальности ему ничто не соответствует), но иметь при этом смысл» [Там же].

Личное общение с Анатолием Ивановичем позволяет сказать, что в последние годы его также интересовал постмодернизм как особое видение текстовой реальности, и нужно отметить, что его точка зрения на феномен смысла в большой степени совпадает с пониманием проблемы «текст и смысл» в данной философии, где смысл является центральным понятием и где он неразрывно связан с постмодернистским пониманием языкового знака и текста.

Известно, что в постмодернизме к знаку отношение особое, которое Р. Барт остроумно назвал «знакоборчеством» и которое прежде всего заключается в отказе от идеи референции, в связи с чем предлагается понятие «означивания» (Ю. Кристева). Операция «означивания» противо-

поставляется традиционному «обозначению», т.е. вместо фиксирования отношения между означающим и означаемым устанавливаются отношения только между означающими. Таким образом, знак, лишенный своей «опоры» – означаемого, – теряет всякую связь с реальностью. Это значит, что в принципе не может быть и речи об «объективном» истолковании какого-либо текста, поскольку объективность понимания, толкования всегда традиционно связывалась с соответствием реальной действительности. Отсюда и понимание смысла как сугубо **процессуального феномена**, который никогда не бывает изначально задан, он каждый раз **«производится»** (Ж. Делез), а семантическое бытие текста есть его **«становление»** (Р. Барт). Бытие текста реализуется в осцилляциях между версиями означивания, между смыслом и его деструкцией, т.е., как утверждает А. Истхоуп, **любой текст отличается от самого себя**. В силу своей имманентной нестабильности текстовая среда интер-претируется постмодернизмом как непредсказуемая, всегда готовая породить новые версии смысла. Смыслопорождение предполагает наличие в своей процессуальности особых точек смыслового ветвления, т.е. версификации означивания, которые функционально изоморфны узлам бифуркационного веера. Разрешение бифуркационного выбора, т.е. механизм предпочтения того или иного варианта означивания, основано на **фундаментально случайных моментах**. (Представляется, что тут возможна параллель с принципом доминанты).

Такое понимание «означивания» ведет к появлению в тексте «смысловых неразрешимостей», а это, в свою очередь, к тому, что любое «прочтение» текста становится не чем иным, **как созданием нового текста, нового смысла**. Итак, понимание текста – это свободная интерпретация, в основе которой лежит «игровой принцип функционирования сознания» (см. [Ильин, 1996]). А здесь возникает параллель с понятием «контртекст», которое было использовано А.И. Новиковым, когда он говорил об

активной роли читателя (реципиента текста), строящего в момент восприятия текста свой «встречный» текст.

Приведем мнение Дж. Х. Миллера, американского исследователя, одного из авторов так называемого «Йельского манифеста» (сборника статей «Деконструкция и критика»). Он пишет: «Чтение произведения влечет за собой его активную интерпретацию со стороны читателя. Каждый читатель овладевает произведением по той или иной причине и **налагает на него определенную схему смысла** <...> само существование бесчисленных интерпретаций любого текста свидетельствует о том, что чтение **никогда не бывает объективным процессом обнаружения смысла, но вкладыванием смысла в текст, который сам по себе не имеет никакого смысла**» (выделение наше – Н.Н.) (Цит. по: [Ильин, 1996, 187]).

Не менее любопытным представляется взгляд автора (в данном случае – выдающегося английского писателя Дж. Фаулза) на смысл собственного произведения. В предисловии к роману «Волхв» он, отказываясь объяснять смысл книги, пишет: «Роман, даже доходчивее и увлекательнее написанный, не кроссворд с единственно возможным набором правильных ответов – образ, который я тщетно пытаюсь вытравить из голов нынешних интерпретаторов. **"Смысла" в "Волхве" не больше, чем в кляксах Роршаха**, какими пользуются психологи. Его идея – это отклик, который он будит в читателе, а заданных заранее "верных" реакций, насколько я знаю, не бывает» (выделение наше – Н.Н.) [Фаулз, 2004: 10]. Итак, перед нами свидетельство автора, который утверждает, что в его тексте смысла нет, следовательно, не может быть и его «правильного извлечения».

Таким образом, мы можем сказать, что, несмотря на принадлежность к разным научным школам (отечественная психология и западная философия постмодерности), А.И. Новиков и теоретики постмодернизма разными путями приходят практически к одному выводу о том, что **собственно в тексте смысла нет**, а потому мы

(читатели!) его тексту и «приписываем» и делаем это исходя из наших доминант, в общем, как говорит У. Эко, читатель – вот главная фигура («Lector in fabula»), когда речь идет о тексте и его смысле.

В качестве эпиграфа к данной статье были взяты слова В.В. Налимова, в заключение приведем его же слова: «Мы ищем смыслы смысла. <...> Иногда кому-то кажется, что он схватил что-то очень важное, но потом схваченное улетучивается, как мираж, оставляя только след на тропе мысли. Мы продолжаем искать – а что же еще нам остается делать?!» [Налимов, 1989: 160]. Анатолий Иванович Новиков этим и занимался – искал «смысл смысла».

Литература:

86. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.:

«Интрада», 1996. – 255 с.

87. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: «Смысл», 2003. – 488 с.

88. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – М.: «Прометей», 1989. – 288 с.

89. Новиков А.И. Доминантность и транспозиция в процессе осмысления текста // Scripta linguisticae applicatae. Проблемы прикладной лингвистики-2001. Сборник статей / Отв. ред. А.И. Новиков – М.: «Азбуковник», 2002. – С. 155-181.

90. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты. – М.: «Азбуковник», 2007. – 224 с.

91. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: «Питер», 2002. – 448 с.

92. Фаулз Д. Волхв. – М.: «АСТ», 2004. – 700 с.

УДК: 81' 23

Н.П. Пешкова

ИМПЛИЦИТНОСТЬ В ТЕКСТЕ: ПРЕПЯТСТВИЕ VS. СТИМУЛ И УСЛОВИЕ ПОНИМАНИЯ

Имплицитность, понимание, текст, «встречный текст», смысл, составляющие имплицитности, пресуппозиция, импликация, механизм, реконструкция, стратегия, реакция

В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования имплицитности как онтологического свойства текста и ее роли в процессе понимания. Исследуются психологические и философские корни имплицитности в связи с развитием теории понимания. Рассматривается проблема соотношения имплицитной и эксплицитной информации в тексте в русле концепции текста и смысла А.И. Новикова, обсуждаются результаты экспериментального изучения механизмов и стратегий реконструкции имплицитности и влияния ее составляющих на успешное понимание письменного текста. Делается вывод о том, что они находятся в отношениях такого равновесия, при котором каждая из составляющих может быть преобладающей в зависимости от условий коммуникации, типа текста и группы потребителей текстовой информации.

Теоретико-экспериментальное изучение проблемы, обозначенной в заглавии нашей статьи, основывается на одной из посылок, сформулированных автором монографии «Семантика текста и ее формализация»,

одного из научных best-sellers 80-х в области психолингвистических исследований текста, А.И. Новиковым. В этой известной работе, во многом опередившей свое время, ученый пишет: «... именно

использование имплицитной информации является наиболее характерным для речемышлительного процесса» [Новиков, 1983: 178]. И текст как речемышлительное явление, существуя одновременно в форме этого процесса и его продукта, характеризуется прерывистостью своего содержания, что находит выражение в «смысловых скважинах» в терминологии Н.И. Жинкина [Жинкин, 1982]. Без таких «скважин», смысловых пропусков, иными словами, без имплицитности немислимо любое речевое произведение.

Представления о тексте как единстве двух форм – внешней, языковой, и внутренней, единицами которой являются фрагменты реальной действительности, отраженные в интеллекте участников коммуникативного процесса, приводят к вопросу о соотношении содержания текста и его словесной формы выражения. По мнению А.И. Новикова, непосредственной соотнесенности между ними нет, структура содержания не может адекватно соответствовать какому-либо уровню внешней организации текста, хотя опосредованно оно соотносится с ней через соответствующие этапы перекодирования [Новиков, 1983: 47]. Такое многократное перекодирование осуществляется в процессе понимания, сложного мыслительного процесса, включающего ряд этапов активного преобразования словесной формы текста, т.е. внешнего кода, во внутренний код интеллекта как основы для формирования содержания сообщения и порождения смысла.

Однако уже понимание содержания требует выхода за рамки самого текста и обращения к знанию предметной действительности, образуя в мышлении, по словам А.И. Новикова, «как бы "внутренний текст"» [Там же: 112]. Что же касается смысла, своего рода «экстракта» содержания, он рассматривается автором как знание, возникающее в момент осознания непосредственно не данного во внешней форме (*т.е. имплицитного*) отношения между значениями сочетающихся элементов. Это так называемый речевой смысл. Кроме него в

процессе понимания большую роль играют личностные смыслы, возникающие как результат интерпретации содержания сообщения, осуществляющейся в мышлении при дальнейшей переработке информации уже независимо от самого текста [Там же: 115-116].

Сформировавшаяся в 80-е годы прошлого века теория текста А.И. Новикова получила дальнейшее развитие в его трудах 90-х и начала 2000-х, посвященных разработке *концепции смысла*. Понятие имплицитности и связанная с ней проблема соотношения эксплицитной и имплицитной информации в тексте представляются в русле данной концепции весьма значимыми для исследования текста-продукта и текста-процесса, категорий текста и механизмов его понимания. Это вполне объяснимо и с точки зрения онтологического статуса самой категории имплицитности.

В задачу настоящей статьи не входит подробное освещение истории вопроса. Мы отметим лишь некоторые тенденции, представляющие для нас интерес в связи с философскими и отчасти с психологическими корнями категории имплицитности.

Если говорить о последних, имплицитность, без сомнения, входит в ряд важнейших и наиболее существенных психологических характеристик высказывания на естественном языке. По мнению В.Ф. Петренко, любой реальный текст характеризуется смысловыми пропусками того, что само собой известно реципиенту, что образует имплицитные смысловые аксиомы [Петренко, 2005: 22]. Можно вспомнить и известное высказывание Р.И. Павлениса о том, что никакая вербальная формулировка не может исчерпать соотносимого с нею содержания [Павленис, 1985: 386].

А.И. Новиков с психологической точки зрения объясняет возникновение уже упомянутых «смысловых скважин», или смысловых пропусков, автоматизацией и свертыванием мыслительных операций, а также известным стремлением всякого языка к оптимальному и экономному способу выражения содержания [Новиков,

1983: 183]. Возникает вопрос, как определить соотношение имплицитности с оптимальностью понимания и его успешностью. Где предел, за гранью которого имплицитность в тексте становится препятствием для успешной коммуникации, когда встают проблемы непонимания, недопонимания, искажений в понимании.

Не будет преувеличением сказать, что этим вопросам уделялось внимание на протяжении многих столетий, и они всегда были связаны с постижением смысла «своего» и «чужого», со стремлением заглянуть за внешнюю оболочку сказанного или написанного, проникнуть в суть того, что не вербализовано автором.

Хотелось бы отметить один момент, представляющий для нас интерес. Он связан с отношением исследователей к проблеме имплицитности и ее роли в речевом произведении, которое менялось по мере развития теории понимания в гуманитарных науках и, прежде всего, в философии – от позиции «восстановления» имплицитного смысла – к его продуцированию.

По мнению философского сообщества, *понимание* получило категориальный статус в философии начала 19-го века, в концепции Фридриха Шлейермахера, немецкого философа, филолога и богослова, стоявшего, как известно, у истоков современной философской герменевтики [Новейший философский словарь, 2003], [Наука глазами гуманитария, 2005], [Воскобойников, 2006]. Именно он сформулировал принципы классической концепции понимания, как «восстанавливающего» изначально. Ф Шлейермахер полагал, что понимание представляет собой постижение или порождение смысла, включая в себя *процедуры обнаружения* смысла текста в процессе его интерпретации, реконструирующей изначально (*имплицитный*) замысел автора. Иными словами, процесс понимания есть экспликация того, что уже изначально предзадано, имплицитно заложено в тексте [Абушенко, 2003: 767].

Во второй половине 19 века немецкий философ, историк культуры и психолог Вильгельм Дильтей, один из создателей герменевтической методологии, оказавший значительное влияние и на гештальт-психологическую концепцию, в своей описательной психологии трактует понимание как постижение душевно-духовной целостности, т.е. как интуитивное проникновение одной жизни в другую [Там же: 768]. Понимание текста для него адекватно пониманию между «Я и Ты». Понять – значит сопережить, пережить лично, постичь личностный смысл [Смирнова, 2005: 176]. Проникая в душевную целостность текста, мы познаем и свою индивидуальность. Здесь понимание не просто процесс «восстановления» изначально имплицитного замысла, оно приобретает функцию продуцирования знания. Хотя, нужно отметить, что для В. Дильтея в проявлении чужой индивидуальности нет ничего такого, чего бы не было в познающем и воспринимающем субъекте [Румянцев, 2003: 325]. Это, как можно предположить, и составляет основу для экспликации имплицитного и, в конечном счете, для успешного понимания и взаимодействия человеческого общества.

В «понимающей социологии» М. Вебера, опиравшегося на идеи неокантианства и на «понимающую психологию» В. Дильтея [Воскобойников, 2006: 25], в начале 20 века, провозглашается тезис о том, что любое социальное действие содержит конституирующий его смысл, соотносимый со смыслами действий других людей. Базовая посылка М. Вебера была универсализирована в феноменологической социологии как предпосылка любых социальных взаимодействий, любой деятельности, благодаря чему понимание начинают трактовать как предоснову всех возможных мыслительных процессов и процедур [Новейший философский словарь, 2003: 769]. И здесь также речь идет уже не просто о реконструкции адресатом имплицитного замысла автора, но о продуцировании

смысла и нового знания в процессах понимания.

В исследованиях XX века особое внимание уделяется деятельностно-коммуникативной природе понимания. Предполагается, что запуск механизмов понимания происходит тогда, когда «задаются» способы «действия» или коммуницирования. В такой трактовке смыслы не понимаются, а продуцируются в конкретных деятельностно-коммуникативных ситуациях. Понимание создает смыслы, но постигается при этом не смысл текста как таковой, а коммуникативно-деятельностная ситуация, в которой находится «понимающий субъект». Она лишь частично отображена в сообщении, при этом значительная ее часть присутствует там имплицитно. В этом отношении смысл как ситуативно создаваемый будет отличаться от готовых значений, включаемых в ситуацию.

В философском освещении обозначенных выше проблем значительное внимание уделяют рефлексии как типу мышления, требующему обращения сознания на себя, направленного на осмысление и обоснование собственных внутренних состояний и разного рода действий, в том числе и речевых. Считается, что порождаемые в процессе понимания смыслы постигаются в процедурах рефлексии. При этом «рефлексия не только проясняет смыслы, но и обнаруживает *смысловые лакуны*, запуская тем самым новые акты смыслопродуцирующей деятельности и коммуникации [Абушенко, 2003: 768].

Таким образом, мы подходим к современному толкованию «смысловых лакун» («смысловых скважин») как своего рода условия, «толчка» или стимула порождения смыслов при понимании текста. Подобное толкование предполагает, что именно пропуск части информации во внешней форме текста и ее вероятное присутствие во внутренней, глубинной структуре «включает» механизмы не только восстановления, реконструкции, но и порождения новых смыслов при восприятии сообщения, устного или письменного. Однако здесь, как мы уже

отмечали ранее, не может не возникать вопрос о том, не переходит ли стимул в препятствие, не превращается ли «благо» имплицитности как условия запуска созидательных ментальных процессов во «зло» непонимания или недопонимания. Иными словами, проблема благоприятных для успешного понимания пропорций эксплицитного и имплицитного в тексте требует своего решения.

Возможное практическое решение было предложено А.И. Новиковым, разработавшим методику подсчета соотношения имплицитной и эксплицитной информации на материале научного текста. До того, как мы приведем эту методику, необходимо сказать несколько слов о том, как действует механизм имплицитности при порождении письменного текста, и каким образом может происходить реконструкция имплицитной информации при понимании.

В соответствии с обсуждаемой концепцией, степень подробности, с которой автор раскрывает свой замысел в тексте, определяется, исходя из ситуации предстоящего понимания. Автор при отборе содержательных единиц текста не включает в структуру его содержания все денотаты, соответствующие определенной теме, подтеме или субподтеме. Ориентируясь на определенного адресата, он может опустить часть денотатов, представляющих собой промежуточные элементы связи между другими денотатами, образующими иерархическую структуру какой-либо подтемы или субподтемы. Предполагается, что связь между отобранными автором единицами содержания (денотатами) должна устанавливаться непосредственно, минуя опущенные промежуточные звенья.

Это становится возможным, если адресат действительно располагает определенной информацией для того, чтобы восстановить опущенные звенья и заполнить «смысловые скважины». Такая восстановительная процедура является необходимым условием понимания текста, а осуществляться она может только с опорой на уже сформированную в интеллекте реципиента соответствующую

систему знаний. По словам А.И. Новикова, «в его мышлении должен содержаться как бы «внутренний текст», характеризующийся непрерывностью содержания» [Новиков, 1983: 110].

Итак, в идеале полное понимание предполагает восстановление если не всей имплицитной информации, то большей ее части. Невыполнение этого условия, «рассогласование в опыте партнеров коммуникации», ведет к тому, что «на приеме появляются скважины», означающие частичное или полное непонимание [Там же].

Каким же образом может происходить сам процесс восстановления имплицитной информации при понимании, и какую роль играет в этом эксплицитная информация текста?

Характеризуя переход от линейной структуры текста, образуемой последовательностью материальных знаков языка, к структуре его содержания, А.И. Новиков пишет, что возможно это благодаря тому, что человек в процессе понимания использует «некоторую информацию, являющуюся как бы *ключом* к декодированию» [Новиков, 1983: 179]. Мы бы сказали, что это ключ от двух замков. За первым из них хранятся знания, полученные коммуникантами до встречи с данным текстом, знания, о которых мы уже упоминали выше как об информации, составляющей необходимое условие понимания любого сообщения его реципиентом. Они активизируются под влиянием языковых средств текста и включают в себя все имеющиеся у адресата энциклопедические и специальные знания, а также весь его практический опыт общения с внешним миром и с собой. Обычно эти знания обозначаются термином *пресуппозиция*. По определению А.И. Новикова, это – имплицитная, семантическая, информация. Она находится в оппозиции лингвистической, эксплицитной, выраженной в тексте языковыми средствами.

Лингвистическая информация не только возбуждает пресуппозиционную составляющую имплицитности. С ее помощью

можно открыть еще один замок, скрывающий от нас другую часть имплицитной информации, также не лежащей на поверхности текста, но и не известной реципиенту ранее, а вытекающей из того, что представлено во внешней языковой форме. Эту разновидность текстовой имплицитности мы в своих исследованиях назвали термином *импликация*, подразумевая под ней новую информацию, выводимую реципиентом из содержания текста, на основании обозначенных в нем связей и отношений [Пешкова, 1987; Пешкова, 2002].

По А.И. Новикову эксплицитная и имплицитная информация в совокупности составляют механизм декодирования в процессе понимания и находятся между собой в определенном соотношении. Это соотношение, обозначенное R , равно отношению общего количества случаев употребления эксплицитной информации к общему количеству случаев употребления имплицитной информации. Иными словами, соотношение двух видов информации может быть найдено по формуле:

$$R = K / S,$$

где K равно общему числу случаев употребления эксплицитной информации, а S – общему числу случаев употребления имплицитной информации [Новиков, 1983: 180].

В результате анализа данных экспериментального исследования ученый приходит к выводу о том, что оптимальным для понимания технических и научных текстов является R равное (близкое) единице. В технических текстах эксплицитная информация может преобладать, в них $R = 0,9$ и $0,7$. Преобладание имплицитной информации, полагает он, приводило бы к определенным трудностям понимания, вследствие нарушения управляющей функции со стороны языковых явлений по первичной ориентировке в тексте [op.cit: 190].

С другой стороны, и большой процент эксплицитной информации не всегда можно рассматривать как показатель легкости понимания. Важными в этой

связи представляются данные психологических экспериментов относительно того, что логический компонент не является доминирующим в мыслительной деятельности, особенно там, где имеют место задачи типа проблемных ситуаций, решение которых опирается на интуицию и эвристические способности мышления. Возникновение имплицитного смысла как осознание непосредственно не данного отношения между значениями в условиях новой сочетаемости, на основе которого выделяется денотат, также возможно только в результате продуктивного мышления, основу которого составляет интуиция [Там же: 193].

Таким образом, мы приходим к толкованию имплицитности в тексте как толчку, запускающему процессы продуктивной мыслительной деятельности, результатом которой может стать порождение нового знания или в дополнение к нему и личностных смыслов реципиентов. И первое, и второе является тем, ради чего осуществляется понимание текста в любой коммуникативной области.

Итак, выяснив возможное соотношение эксплицитной и имплицитной информации для успешного понимания научных и технических письменных текстов, мы подходим к интересующей нас проблеме взаимоотношения внутри самой имплицитной информации в тексте, а именно отношений между двумя выделенными нами видами имплицитности.

Очевидным представляется утверждение о том, что недостаток у реципиента предварительных знаний по проблеме, представленной в тексте, может стать серьезным препятствием к его успешному пониманию. Пресуппозиция как вид имплицитной информации, таким образом, является необходимым условием понимания, а значит и препятствием, если ее «избыток» для неискушенного адресата как потребителя информации достигает критической величины в конкретном тексте. Здесь нельзя не упомянуть о недавнем диссертационном исследовании, выполненном А.М. Маркаряном в русле концепции А.И. Новикова под

руководством Н.М. Нестеровой. Опираясь на наше предположение о взаимодействии двух составляющих категории имплицитности в тексте [Пешкова, 1987; 2002], А.М. Маркарян осуществляет экспериментальное изучение особенностей влияния пресуппозиционной составляющей на процесс восприятия и идентификации лексических единиц научного текста сравнительно с особенностями влияния импликационной составляющей [Маркарян, 2007].

Исследуя особенности идентификации общеупотребительных слов, общенаучной лексики и терминологии различными группами реципиентов, в состав которых вошли как профессионалы, так и читатели, профессиональные интересы которых достаточно далеки от предметной области предъявленного им текста, А.М. Маркарян выявляет такие механизмы восприятия слов, как сравнительный, накопительный и вероятностный. Каждый из них реализуется несколькими стратегиями, варьирующимися в разных группах реципиентов, что подтверждается с помощью понятия, заимствованного из математической теории связи, а именно, понятия информационной энтропии, используемого применительно к тексту.

Как известно, информационная энтропия связана с числом возможных событий в поведении системы и вероятностью их реализации. По убеждению автора, энтропию текста в целом невозможно определить строго, ни теоретически, ни экспериментально [Маркарян, 2007: 140-141]. Энтропия отдельных слов будет вносить определенный вклад в общую текстовую энтропию. С целью выявления преобладающего механизма восприятия А.М. Маркарян, преобразовав известную формулу Шеннона для замкнутых систем, использует введенную им характеристику энтропии адекватности восприятия слова с учетом доли удачных вариантов ответов, однотипных неудачных вариантов ответов и вариантов без ответов [Маркарян, 2007: 145].

Интерпретация полученных данных и их сравнительный анализ по двум микросериям основного эксперимента подтверждают предположение автора обсуждаемой работы о доминирующей роли пресуппозиционной составляющей в процессе восприятия и понимания лексики в тексте. А.М. Маркарян делает вывод о том, что импликационные связи при этом используются реципиентами для накопления пресуппозиционной информации, выступая в качестве промежуточного звена между старыми и новыми знаниями.

Однако если отправной точкой восприятия является не слово, а целый текст, строгая алгоритмизация модели его понимания не представляется возможной в принципе. И ответ на вопрос о преобладании одной из составляющих категории имплицитности в процессе понимания целого текста вряд ли может быть столь однозначным. Об этом свидетельствует и еще одно экспериментальное исследование, проводимое нами в сотрудничестве с Н.В. Анохиной [2006] с использованием материалов научно-популярного текста.

В данном исследовании мы высказываем предположение о том, что понимание текста, в ходе которого осуществляется обработка и декодирование его внешней формы и внутренней структуры, во многом определяется процессами реконструкции имплицитной информации. Реконструкция в данном случае подразумевает не только непосредственное восстановление всех невербализованных компонентов текстового содержания, но также одновременно осуществляемую их смысловую интерпретацию, т.е. извлечение (восстановление) имплицитного авторского содержания и смысла, приписывание восстановленному содержанию дополнительных новых смыслов и порождение реципиентами собственных личностных смыслов.

Можно предположить, что в силу определенных сходств и различий в природе пресуппозиции и импликации механизмы реконструкции этих двух составляющих имплицитности могут также

в чем-то совпадать и различаться, равно как и стратегии, используемые реципиентами в процессе понимания. Именно поэтому, прежде всего, представляется возможным поиск некоторых общих механизмов, связанных с работой интеллекта и памяти, а соответственно исследование действия соотносимых с ними стратегий, используемых реципиентом научно-популярного текста. К таким общим и наиболее значимым механизмам обработки имплицитной информации мы в своем исследовании отнесли механизмы интеграции, дополнения и трансформации фрагментов содержания текста с содержанием сознания и памяти его адресата.

Нужно отметить, что в данном случае мы используем термины, введенные И. Хофманом для характеристики некоторых механизмов работы памяти [Хофман, 1986], поскольку они, по нашему мнению, наиболее точно передают суть изучаемых процессов, и тем самым избавляют нас от необходимости изобретения новой терминологии.

В оригинальном авторском толковании данных терминов обозначаемые ими явления не связаны с правилами формальной логики и не имеют в своей основе логических умозаключений, что более чем соответствует интересующим нас процессам. По представлению И. Хофмана, интеграция информации, ее дополнение и трансформация, являются механизмами работы памяти и относятся к мыслительным процессам, имеющим место при создании новых знаний.

Мы убеждены, что реконструкция имплицитной информации текста в процессе его понимания также, как правило, связана с порождением нового знания. Новое знание может создаваться либо на основе уже известных фактов («предтекстовой пресуппозиции»), либо путем использования только что полученной из текста информации для установления новых связей и отношений («внутритекстовой импликации») [Пешкова, 2002; Маркарян, 2007]. И в том, и в

другом случаях осуществляются интеграция одних фрагментов информации с другими, дополнение информационных блоков новыми фактами и, несомненно, происходят различного рода трансформации содержания и смысла на пути от первоначального варианта восприятия к конечному результату понимания.

Для подтверждения этой гипотезы, опираясь на концепцию «контртекста» Н.И. Жинкина – А.И. Новикова, мы провели ряд экспериментальных исследований [Матвеева, 2004; Пешкова, 2007; Кирсанова, 2007]. В них использовалась методика «встречного текста», разработанная и описанная А.И. Новиковым в одной из его последних публикаций [Новиков, 2003]. Полученные экспериментальные материалы дают основания полагать, что реакции из «встречных текстов» испытуемых содержат как прямые, так и косвенные данные, связанные, с одной стороны, с действием выделенных нами общих механизмов реконструкции имплицитности, а с другой – с проявлением используемых ими индивидуальных стратегий восстановления и порождения имплицитных смыслов.

Так, в диссертационном исследовании И.В. Кирсановой, упомянутом выше, построена модель распределения реакций «встречного текста» у реципиентов научно-популярной литературы, включающая «ядерные» реакции как наиболее частотные в своем проявлении, а также «периферийные» и «малоупотребляемые» реакции. При одинаковых видах действующих в процессе понимания реакций исследователь получает различные их комбинации у разных реципиентов, что позволяет рассматривать варианты комбинаций как индивидуальные стратегии, используемые испытуемыми при понимании текстовой информации [Кирсанова, 2007]. Среди индивидуальных реакций испытуемых мы находим и такие, которые имеют отношение к стратегиям реконструкции имплицитной информации текста.

Экспериментальное исследование Н.В. Анохиной посвящено отдельно изучению различных форм «жизни» имплицитности в научно-популярном тексте, а также – механизмов и стратегий их реконструкции [Анохина, 2006]. Научно-популярный текст «Полдник с людоедом», рассказывающий о своеобразном развлечении, дайвинге с кормлением акул в естественных условиях, был выбран Н.В. Анохиной для предъявления нескольким группам реципиентов, поскольку он полон скрытой информации и имплицитных смыслов, начиная с интригующего названия. Текст был предложен для прочтения разным группам испытуемых (более 200 человек с гуманитарным и техническим образованием в возрасте от 18 до 30 лет). Задание первой серии эксперимента составило свободное построение «встречного текста» по уже упомянутой выше методике [Новиков, 2003]. Вторая серия включала намеренное нахождение и обозначение испытуемыми скрытой автором текста информации и имплицитных смыслов. Третья серия, построенная на рефлексии, предполагала размышление реципиентов над тем, что помогает им осуществить реконструкцию имплицитной информации текста.

Анализ полученного экспериментального материала позволил нам классифицировать уже известные реакции из «встречных текстов» на основании их принадлежности тому или иному из трех приведенных выше механизмов реконструкции имплицитного смысла. Ниже мы приводим фрагменты анализа некоторых из наиболее частотных реакций, участвующих в реконструкции имплицитной информации.

Можно с определенностью сказать, что *механизм интеграции* проявляет себя в реакциях *ассоциации* и *визуализации*, что вполне объяснимо, поскольку он часто связан с привлечением известных ранее фактов или пережитого опыта. Реакции *ассоциации* во «встречном тексте» являются достаточно частотными по данным всех экспериментальных исследований [Новиков, 2003; Пешкова, 2006;

Кирсанова, 2008]. В их основе лежит интеграция информации разного рода. Это могут быть энциклопедические, общепринятые знания (пресуппозиции), приводящие к возникновению и вербализации реципиентами достаточно универсальных ассоциаций в отношении всего предложения, включающего такие слова, как *Россия* или *дайвинг*. Например, *Россия – Родина, зима, матрешки, бани, медведи* (и. Ю.). *Дайвинг-индустрия – вода, море, океан* (и. С.)⁵⁵.

Однако чаще интеграция информации связана со знаниями личностного, индивидуального характера или со своим собственным опытом, как это происходит в следующих случаях: *Инструктор – куратор, гуру* (и. Т.). *Представление с участием акул – бал у сатаны* (и. Л.). В таких случаях часто добавляется и импликационная составляющая, устанавливаются специфические связи и отношения с использованием не только того, что уже было известно, но и новой информации из текста.

Механизм интеграции реализуется и в реакции *визуализации*, в ходе которой реципиенты вербализуют наглядные представления о каких-либо явлениях в связи с той или иной информацией из текста. *Кормление акул – представляешь мясо, кровь!* (и. О.) *Он держит рыбы туши, и то одна, то другая акула бросается к нему и вырывает еду – Представляю, как акула вырывает еду, откусывая руку инструктора по локоть!* (и. В.)

Нужно отметить, что в самом тексте нет ни одного предложения с описанием нападения акул на человека во время их кормления. Более того, автор текста сообщает читателям, что «за все годы кормления акул на Багамах несчастных случаев не зафиксировано», подчеркивая безопасность. Однако, промелькнувшая в тексте информация о «незначительных инцидентах с профессионалами» в сочетании с собственными предшествующими чтению данного текста знаниями дают реципиентам основание для

додумывания и воспроизведения картины серьезного риска для человека, участвующего в опасных забавах.

В целом ряде реакций «встречного текста» проявляется действие *механизма трансформации*. Мы рассмотрим здесь *перевод, генерализацию и перефразирование* содержательного плана.

Реакция *генерализации* трактуется в методике А.И. Новикова как сведение содержания к более общему и часто банальному суждению на основе бытового опыта и практических знаний, иными словами, пресуппозиционной составляющей имплицитности текста. Например, к генерализации можно отнести такую реакцию испытуемого С. на следующее предложение из текста: *Одна из самых сомнительных практик в дайвинг-индустрии – кормление акул, споры вокруг этой забавы в последние годы не утихают. – Экстремалы получают адреналин от происходящего* (и. С.).

Говоря о *перевод*, мы не имеем в виду интерпретацию текста с одного языка на другой. Реакция перевода, по мнению автора методики, как результат осмысления предложения представляет собой наи-более полный и заверченный механизм восприятия и понимания. *Перевод* часто включает в себя и *вывод*, которому могли предшествовать реакции ориентировки, предположения, ассоциации, связанные с имплицитными смыслами текста. Таким образом, перевод рассматривается как разновидность смысловой интерпретации содержания предложения из текста с привлечением дополнительной информации имплицитного характера по отношению к тексту. Скажем, предложение «*Однако стоит уточнить, что акул кормят только в охраняемых заповедниках, где запрещено погружаться без инструктора*» вызвало такие реакции перевода: *Без инструктора не лезь в воду* (и. Н.). *Следуй порядку – останешься в живых* (и. К.). (Перевод + вывод)

Наконец, реакция *перефразирования* является во «встречном тексте» не просто пересказом «своими словами». Оно (перефразирование) связано со смещением

⁵⁵ Здесь и далее реакции испытуемого (и.) выделены жирным шрифтом.

акцентов, выделением каких-либо аспектов и даже введением дополнительного содержания. Часто это осуществляется на основе уже имеющихся у реципиента знаний по проблеме и с использованием новой информации, полученной непосредственно из текста, как например, в реакции испытуемой Р. на предложение: *Некоторых смущает сам факт кормления – ведь это вмешательство в естественную жизнь морского сообщества. – Поднимаются глобальные проблемы – вмешательство в естественную среду обитания, возможный вред природе в целом (и. Р).*

В реакции *инфиксации*, проявляющейся в форме продолжения предложения, его

дополнения или «как бы заполнения межфразового пространства», реализуется *механизм дополнения*, так же, как и в реакции, обозначенной автором методики «встречного текста» как *интертекст* и, соответственно, представляющей собой цитирование известных произведений и высказываний или отсылку к ним. В *инфиксации* вербализуется то, что «напрашивается» по тексту, обусловлено его содержанием, т.е. реконструируется импликационная составляющая. Например: *Он держит рыбы туши, и то одна, то другая акула бросается к нему и вырывает еду. – ...А вместе с ней откусывает и руку инструктора (и. Ю.).*

Таблица 1

Корреляция механизмов и стратегий реконструкции имплицитности научно-популярного и художественного текста

Механизмы реконструкции имплицитности	Реакции/стратегии реконструкции имплицитности	Пресуппозиционная и импликационная составляющие	Частотность реакций в %	
			Н-п Т	Худ.Т
Интеграция	Ассоциация Визуализация	Пресуппозиц.+импликац. Пресуппозиц.+импликац.	18,7 1,7	4,8 1,2
Дополнение	Инфиксация Интертекст	Импликация Пресуппозиция	2,5 2,2	4,8 2,7
Трансформация	Генерализация Перевод Перефразирование Вывод	Пресуппозиция Пресуппозиц.+импликац. Пресуппозиц.+импликац. Импликация	3,9 5,4 5,9 4,9	6,6 18,3 9,8 5
			Total 45,2	Total 53,2

Очевидно, что в основе реакции *интертекст* лежит пресуппозиционная составляющая текстовой имплицитности. В приведенном далее примере данная реакция передает и определенный опыт, и одновременно эмоциональный настрой реципиента через обращение к известному шлягеру прошлых лет: *Это действительно опасно, если дайверы собирались совершить погружение, и встреча с акулами не входила в их планы. – «Гон-стоп! Мы подошли из-за угла» (и. Ф.).*

Чтобы завершить анализ складывающейся в процессе понимания текста картины действия механизмов рекон-

струкции пресуппозиционной и импликационной составляющих его имплицитности – интеграции, дополнения и трансформации – реализующихся в приведенных выше реакциях ассоциации и визуализации, интертекста и инфиксации, генерализации, перефразирования и перевода – приведем таблицу их корреляции вместе с данными по частотности реакций. Напомним, что названные реакции, входящие во «встречные тексты» реципиентов, мы рассматриваем в качестве стратегий, используемых для реконструкции имплицитной информации в процессе понимания. В столбце, содержащем

данные по частотности реакций в процентах, приводится процентное соотношение как по научно-популярному тексту (Н-п Т), так и по художественному (Худ. Т). Из таблицы можно видеть, что в процентном отношении пресуппозиционная и импликационная составляющие категории имплицитности находятся между собой в отношениях определенного равновесия. Если общее количество реакций-стратегий, связанных с реконструкцией имплицитности, в научно-популярном тексте приближается к 50%, а в художественном тексте – более 50%, то отдельно на пресуппозицию и импликацию в научно-популярном тексте приходится 37,8% и 39,1% соответственно; а в

художественном – 43,4% и 43,9% соответственно.

Тем не менее, нам хотелось бы сравнить количественные данные, полученные по нескольким экспериментальным исследованиям и приведенные в таблице, с качественным анализом ответов испытуемых, полученных в результате их размышлений по поводу того, что же помогает им обнаружить скрытую в тексте информацию. В ходе третьей серии описываемого эксперимента, как уже упоминалось, его участники должны были ответить на два вопроса, а именно: «Какая информация, по Вашему мнению, в тексте скрыта его автором, не называется им?» и «Что помогает Вам обнаружить эту скрытую информацию?»

Таблица 2

**Имплицитные подтемы и субподтемы,
выявленные реципиентами научно-популярного текста**

Расположение подтем / субподтем текста в порядке убывания значимости	Название имплицитных подтем / субподтем текста
(1)	Опасность описываемого развлечения для жизни человека
(2)	Опасность для окружающей среды
(3)	Выгода для организаторов развлечения
(4)	Поведенческие особенности акул
(5)	Действительное отношение автора к описываемому им развлечению
(6)	Виды дайвинга
(7)	Опасность со стороны человека для нормальной жизни акул
(8)	Дайвинг и дайверы разных типов
(9)	Рекламный характер описываемого автором развлечения

Анализ ответов на первый вопрос выявляет эмоционально-смысловую доминанту, которую можно обозначить, как «опасность для жизни человека», имплицитно присутствующую на протяжении всего повествования, по мнению 80% реципиентов. Ниже в таб. 2 мы приводим имплицитные подтемы и субподтемы, эксплицированные нашими испытуемыми, в порядке убывания их значимости, с точки зрения самих реципиентов. Результаты анализа ответов испытуемых, приведенные в таблице 2, показывают, что здесь доминирует пресуппозиционная составляющая. Именно известные ранее факты из жизни акул должны были привести реципиентов к мысли об опасности,

несмотря на усилия автора убедить их в обратном.

Что же касается исследования ответов испытуемых на второй вопрос, т.е. на вопрос о том, что же помогло им обнаружить эту скрытую (имплицитную) информацию, оно, прежде всего, свидетельствует о том же приблизительном равновесии пресуппозиции и импликации, которое мы уже могли наблюдать по данным таблицы 1. В плане ранжирования значимости того или иного средства выявления имплицитности по ответам испытуемых, здесь можно утверждать, что участники эксперимента чаще всего среди разных причин называют «сам текст (или связывание одной информации текста с другой)», т.е.

импликацию. В то же время «знание об акулах», пресуппозиция, занимает лишь второе место в таблице ответов. Иными словами, в общем процессе понимания текста в целом есть определенное

основание для того, чтобы увидеть некоторое преобладание импликации по сравнению с пресуппозицией, что и показывают данные таблицы 3.

Таблица 3

Средства выявления имплицитной информации по оценкам испытуемых

Ранжирование средств экспликации имплицитной информации	Средства экспликации имплицитной информации
(1)	Сам текст (связывание одной информации текста с другой)
(2)	Прежние знания об акулах и дайвинге
(3)	Текст и его название
(4)	Название текста
(5)	Знания об акулах и то, что прочитали в тексте
(6)	Мое умение анализировать прочитанную информацию, логика (Я)
(7)	Ассоциации, которые вызывает прочитанная информация
(8)	Мой собственный жизненный опыт (в том числе ирактический)

В таб. 3 мы приводим список «инструментов», способствующих экспликации имплицитной информации, составленный на основе полученных от испытуемых ответов также в порядке убывания их значимости. Анализ ответов на первый вопрос выявляет эмоционально-смысловую доминанту, которую можно обозначить, как «опасность для жизни человека», имплицитно присутствующую на протяжении всего повествования, по мнению 80% реципиентов. В таблице 2 мы приводим имплицитные подтемы и субподтемы, эксплицированные нашими испытуемыми, в порядке убывания их значимости, с точки зрения самих реципиентов. Итак, рассмотренный материал позволяет сделать вывод о том, что взаимоотношения пресуппозиции и импликации в категории имплицитности в целом находятся в отношениях такого равновесия, при котором то одна, то другая составляющая может быть преобладающей в зависимости от условий коммуникации, типа текста и группы потребителей текстовой информации.

Исследование вербализованной в ответах рефлексии испытуемых также наводит на мысль о том, что в действительности скрываемое, имплицитное, заставляет задуматься и «вытянуть» из текста смысл «для себя». «Переживая» имплицитную информацию, эксплицируя ее на внутреннем уровне, «проецируя» содер-

жимое собственного сознания, включающее энциклопедические и специальные знания, личностный опыт и универсальный, известный ему опыт всего человечества, реципиент проходит через этапы понимания с большим или меньшим успехом. Как показывает наше исследование, на этом пути имплицитность скорее двигает, чем противодействует. Используя описанные выше индивидуальные стратегии-реакции, выстраивая свой собственный внутренний «встречный текст», в котором постепенно, по мере реализации универсальных механизмов интеграции, дополнения и трансформации фрагментов информации, заполняются оставленные автором «смысловые скважины», адресат может получить то самое оптимальное решение задачи на понимание, к которому должен был стремиться в идеале. В таком случае оставленные автором текста смысловые пропуски можно рассматривать как стимул к дальнейшему поиску новой информации, обеспечивающему бесконечный глобальный «понимающий» процесс в жизни человеческого общества.

Литература:

1. Абушенко В.Л. Понимание // Новейший философский словарь. – Минск: «Книжный Дом», 2003. – С. 767-769.

2. Анохина Н.В. Механизмы передачи и средства создания имплицитных смыслов // Вопросы обучения иностранным языкам: методика, лингвистика, психология. – Уфа: Изд-во УГАТУ, 2006. – С. 19-21.
3. Воскобойников А.Э. Монолог о Диалоге и Понимании // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 1. – С. 22-27.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: «Наука», 1982. – 159 с.
5. Кирсанова И.В. Многозначность семантики текста как реализация индивидуальных стратегий понимания. – Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа: БашГУ, 2007. – 21 с.
6. Маркарян А.М. Особенности идентификации лексических единиц в процессе восприятия научного текста: пресуппозиционная составляющая. – Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа: БашГУ, 2007. – 28 с.
7. Матвеева Н.В. Механизмы формирования смысла и содержания текста в процессе его понимания (на материале анализа вторичных письменных текстов школьников 12-16 лет). – Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа: БашГУ, 2004. – 22 с.
8. Наука глазами гуманитария / Отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: «Прогресс-Традиция», 2005. – 688 с.
9. Новейший философский словарь. – Минск: «Книжный Дом», 2003. – 1279 с.
10. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: «Наука», 1983. – 216 с.
11. Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. – 2003. № 1. – С. 64-76.
12. Павиленис Р.И. Понимание речи и философия языка // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: «Прогресс», 1985. – С. 380-388.
13. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – СПб.: «Питер», 2005. – 480 с.
14. Пешкова Н.П. Лингвистические характеристики текстов как основания для их классификации (на материале научных технических, учебных текстов). – Дисс. ... канд. филол. наук. – М.: ИЯ РАН, 1987. – 216 с.
15. Пешкова Н.П. Психолингвистические аспекты типологии научного текста. – Дисс. ... д-ра филол. наук. – Уфа: БашГУ, 2002. – 353 с.
16. Пешкова Н.П. Имплицитность как онтологическое свойство текста // Семантические, грамматические и когнитивные категории языка. – Сб. научн. трудов – Уфа: «Гилем», 2007. – С. 32-37.
17. Румянцева Т.Г. В. Дильтей // Новейший философский словарь. – Минск: «Книжный Дом», 2003. – С. 323-326.
18. Смирнова Н.М. Философия, специализированное социальное знание и жизненный мир человека // Наука глазами гуманитария. Глава VII / Отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: «Прогресс-Традиция», 2005. – С. 167-202.
19. Хофман И. Активная память. Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти / Пер. с нем. – М.: «Прогресс», 1986. – 309 с.

УДК 81'255

Т.С. Серова

ОСМЫСЛЕНИЕ, ПОНИМАНИЕ И ФИКСАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ ИСХОДНОГО ТЕКСТА КАК ПРОГРАММЫ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ И СМЫСЛОВОГО РАЗВИТИЯ ВТОРИЧНОГО ТЕКСТА ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА

Информативное чтение, перевод, осмысление, понимание, ключевые слова, исходный текст, смысл, тематическое содержание, информационная единица, текст перевода.

В статье рассматриваются вопросы переводческого информативного чтения исходного текста в письменном переводе, процесс осмысления и выявления предметно-

тематического содержания и смысловой структуры, процесс и результат понимания информации, проекция и способы фиксации-закрепления содержания и смысла как обязательные переводческие действия, предвещающие создание текста перевода.

Проблема осмысления и понимания информации иноязычного исходного текста при обучении будущих переводчиков научно-техническому переводу является центральной. С процессов осмысления и понимания начинается любой письменный перевод, являющийся сложной иноязычной речевой деятельностью. В процессе осуществления научно-технического перевода участвует несколько видов иноязычной речевой деятельности, а именно разные виды профессионально-ориентированного чтения и письма в условиях постоянного диалога языков и культур [Серова, 2001: 6], два разных способа формирования и формулирования мысли-информации, внутреннего и внешнего [Зимняя, 1978:30].

Переводчик, обращаясь к исходному тексту, осуществляет переводческое информативное чтение, специфика которого как вида речевой деятельности проявляется, прежде всего, в характере его связи с речью и мышлением. Л.С. Выготский подчеркивал, что «чтение – сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления ... Процесс чтения, обучение чтению теснейшим, внутренним образом связаны с развитием внутренней речи» [Выготский, 1996: 209-211].

Чтение как внешне невыраженный процесс внутренней активности вызывается необходимостью формирования и формулирования заданного извне смыслового содержания (И.А. Зимняя), т.е. решения мыслительной задачи вербальными средствами для себя. В связи с этим объективно не наблюдаемый исполнительный компонент чтения исходного текста студентами-переводчиками не поддается непосредственному контролю и управлению со стороны преподавателя.

Чтение рассматривается в качестве опосредованной печатным текстом формы

взаимодействия читателя и автора текстов, вербального общения, сопровождаемого внутренним способом формирования, воссоздания авторской мысли. Этот процесс И.А. Зимняя называет думанием, которое «непосредственно отражает само формирование мысли в форме внутренней речи. Вызывает сожаление тот факт, что думанию, как правило, не учат ни на родном, ни тем более на иностранном языке» [Зимняя, 1989: 40].

Объектом деятельности информативного чтения переводчика в процессе полного письменного перевода становятся научно-технические тексты, которые характеризуются формально-логическим стилем; субъектно-предикатные связи, представленные как суждения, не завуалированы, обнаруживаются легче и быстрее в подобных текстах.

Иными словами, говоря о формально-логическом стиле научно-технических текстов, следует отметить, что они имеют более явно выраженную вертикальную и горизонтальную предметную структуру. «Вертикальную структуру текста создает его формально-тематическое содержание» [Комиссаров, 2002: 54], начиная с основной темы, которая разворачивается в тексте в подтемах, микротемах. В связи с этим каждый текст имеет свою структуру предметно-тематического содержания и смыслового развития.

Для того чтобы раскрыть специфику переводческого осмысления, понимания и фиксации информации исходного текста в качестве программы текста перевода, очень важно рассмотреть такие вопросы, как предметно-тематическое содержание текста, смысл и его структура в тексте, механизм осмысления, процесс и результат понимания. Решение этих вопросов может стать основой для того, чтобы определить и обосновать типы и виды упражнений в полном письменном переводе, определить приоритеты и последовательность переводческих действий.

Независимо от доступности переводчику исходных текстов и возможности неоднократного возвращения к ним, он должен как профессионал следовать правилу: осмысление и понимание всего текста или целого его фрагмента предшествует переводу и сопровождается сегментацией исходного текста на отрезки с учетом тематического содержания и развития смысла и завершается свертыванием как самого тематического содержания, так и смысла. Особое значение приобретают психолингвистические характеристики текста, разграничение его содержательной и смысловой структур. При обращении к тексту переводчик осуществляет (по А.И. Новикову) речемыслительный процесс восприятия, осмысления, понимания и свертывания предметного содержания и смыслового развития, а при создании текста перевода – процесс развертывания предметного содержания и смысла, и, наконец, порождения средствами языка перевода вторичного текста [Новиков, 2007: 18].

Н.И. Жинкин особо выделил то обстоятельство, что мысль не может быть воссоздана на основе отдельного предложения [Жинкин, 1982]. Более полное развитие мысли можно обнаружить в сверхфразовом единстве как группе семантически и синтаксически тесно связанных предложений, так как на их основе можно выявить «движение мысли» через анализ связей суждений [Солганик, 1973:31].

Информативность как фундаментальное свойство текста [Новиков, 2007: 20] обуславливает два важных фактора в деятельности переводчика. Во-первых, это владение умениями информативного чтения как речевой деятельности; во-вторых, обязательное осуществление информативного иноязычного чтения, сопровождающегося процессом осмысления и понимания целого завершенного текста на основе перехода от внешней формы исходного текста к его предметному содержанию.

Переводчику в процессе информативного чтения исходного текста в первую очередь приходится разбираться в том, что автором в процессе развертывания замысла, общего смысла текста и каждого логического единства представлено как номинация или предикация. Иначе говоря, ему нужно обнаружить пространственно-понятийную схему, актуализирующую поле номинации, и схему временной развертки, актуализирующую поле предикации, т.е. коммуникативную целостность (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.).

Очень важным для переводческой деятельности являются выводы А.И. Новикова, подтвержденные результатами проведенных экспериментов: «содержание и смысл – это разные ментальные образования», хотя оба являются результатом понимания [Новиков, 2007: 109]. Смысл относят к ментальной сфере (А.И. Новиков, А.Н. Смирнов, А.Н. Леонтьев, Н.И. Жинкин) и он связан с деятельностью мышления (Л.С. Выготский, Н.А. Слюсарева, Л.П. Доблаев и др.), когда необходимо обращаться к связям между понятиями, суждениями и умозаключениями.

В основе формирования представления о смысле и содержании текста лежат различные речемыслительные механизмы. Предметно-тематическое содержание формируется как ментальное образование, моделирующее тот фрагмент действительности, о котором говорится в тексте, а смысл – это мысль об этой действительности, т.е. интерпретация того, что сообщается в тексте [Новиков, 2007: 123]. Правомерно разграничение двух видов структур: смысловой и предметно-тематической. Для нас очевидным становится необходимость учитывать, что первая принадлежит воспринимающему и осмысливающему переводчику как субъекту, а вторая принадлежит тексту. Иными словами, предметно-тематическое содержание (*о чем сообщается?*) – это проекция текста на сознание, а смысл (*что сообщается и как?*) – проекция сознания на текст [Новиков, 2007: 132].

Согласно концепции Н.И. Жинкина смысловая структура может быть представлена структурой предикатов, предикативными связями, которые являются, как подчеркивает И.А. Зимняя, «основными определяющими динамику мысли типом межпонятийной смысловой связи» [Зимняя, 1978: 55]. Главная мысль, основной смысл выступают у Н.И. Жинкина в качестве главного предиката, который раскрывается иерархической структурой предикатов текста. Именно иерархия смысловых предикатов, по А.А. Леонтьеву [Леонтьев, 1972], определяет цельность и связность текста как смыслового единства.

Вслед за Л.С. Выготским и А.А. Леонтьевым, В.Д. Апухтин рассматривает сущность связи в тексте «как внутренний психологический синтаксис мысли» [Апухтин, 1976: 115]. Минимальной единицей мысли он называет соединение двух элементов, «известное-данное + новое», т.е. то, о чем сообщается (тема), и то, что сообщается по теме (рема).

Таким образом, если план именованного, означивания соотносится с темой текста, то смысл, смысловой план – с ремой текста, новой информацией о предмете сообщения, теме, подтемах, заключенной в цепи суждений, составляющих текст. Поэтому и любой текст составлен для того, «чтобы сообщить новую информацию, найти новый смысл, которого не было в других текстах» [Жинкин 1982: 131].

В процессе перевода, обращаясь к смыслу, переводчик попадает «в компетенцию интеллекта. (...) Он вырабатывает понятия, суждения, делает умозаключения...» [Жинкин, 1982: 88], он находит, улавливает, открывает мысль, усматривающую «суть дела» (А.И. Новиков), то есть происходит осмысление, проникновение в смысл написанного, воссоздание всех смысловых связей.

В связи с этим важным становится то, что смысл как внеязыковое явление управляет отбором и распределением языковых средств при создании речевого произведения [Новиков, 2007: 34]. А это значит, что переводчик до порождения

вторичного текста перевода должен понять смысловые связи исходного текста, создать полную программу и, только опираясь на нее, оформлять средствами языка перевода вторичный текст. А.И. Новиков подчеркивает, что «без обращения к смыслу не может рассматриваться семантика таких речевых единиц, как предложение и текст» [Новиков, 2007: 35].

Рассмотренные концепции структуры текста и деятельности переводчика доказывают несостоятельность применяемого чаще всего письменного перевода последовательного ряда предложений одного за другим. Подобный перевод приводит к ошибкам в отборе и распределении языковых средств, так как не осмысленная, не понятая и не зафиксированная от начала до конца структура смыслового развития всего текста снимает важное условие – актуализацию функции управления со стороны смысла.

Очень важным становится вопрос, касающийся материальных носителей смысла в тексте. Понятие смысла в предложении и тексте связывают в основном с явлением предикации, так называемым полем предикации, что обусловлено таким фундаментальным свойством текста, как информативность. В таком случае необходимо определить, результатом чего становится возникновение минимальной информационной единицы как субъектно-предикатного единства, суждения. Информационная единица возникает как суждение, когда именуемые объекты вступают в те или иные отношения, то есть необходимо поле номинации. Для наименования, обозначения объектов реальности служат слова и словосочетания. Каждое именование – слово имеет значение, связанное с обозначаемым предметом (Г. Фреге), но у него есть то, что связано и с отношением его с другими именованными, в которое включен данный предмет, что и может быть смыслом.

А.В. Бондарко отмечал, что значение представляет собой содержательную сторону некоторой единицы данного языка как элемента системы языка, тогда как смысл –

это явление речи, имеющее контекстную и ситуативную обусловленность и передаваемое разными единицами в данном языке [Бондарко, 1978]. Учитывая сказанное, последовательный перевод отдельных предложений чаще всего бывает связан с выявлением только значений в словарях и очень приблизительным неточным обозначением смысла, так как мал контекст, а также значения эквивалентных или соотносимых единиц разных языков часто могут не совпадать по объему понятия, иерархии семантических признаков, коннотациям.

Понимание, происходящее в процессе перехода от языковых структур к когнитивным, как процедура осмысления, выявления и реконструкции содержания смысла, а также смыслообразования [Гусев, Тульчинский, 1985: 22], обусловлено также такими характеристиками текста, как осмысленность и целостность. А.И. Новиков осмысленность как свойство текста называет интегральным, определяющим все остальные свойства текста и в целом сущность самого текста как сложного речемыслительного образования [Новиков, 2007: 30].

Считая проблему смысла центральной, необходимо знать и учитывать в практике и теории переводческой деятельности не только характеристики текста как объекта перевода, но и свойства смысла. К свойствам смысла относятся недоступность в прямом наблюдении, инвариантность, значимость, ситуативность и субъективность, изменчивость, контекстуальность, концептуальность, вариативность и доминантность как интегративный признак (А.И. Новиков, Э.Д. Сулейменова, Н.А. Слюсарева, Д.А. Леонтьев и др.)

Свойство доминантности смысла связывают с доминантностью ключевых слов и словосочетаний, обладающих способностью стягивать вокруг себя содержание и смысл текста. Доминантность представлена ключевыми словами, смысловыми вехами, опорными пунктами, создающими «своеобразный “рельеф” формирующегося в сознании семантического пространства» [Новиков, 2007: 56]. Критериями выделе-

ния ключевых слов, мы вслед за А.И. Новиковым принимаем смысловую существенность, значимость и доминантность [Новиков, 2007: 58], а также частотность, сочетаемость с другими словами, высокую степень обобщенности [Серова, 1989: 18]. Таким образом, ключевые слова как языковые единицы, выделенные из текста, являются средством представления его основного содержания в свернутом виде. Свертывание содержания текста как объекта письменного перевода до набора ключевых слов необходимо осуществлять переводчику в процессе восприятия, осмысления и понимания информации текста и составления программы содержания, чтобы на ее основе создать текст перевода средствами другого языка.

Таким образом, ключевые слова и словосочетания как самостоятельные языковые единицы могут представлять в тексте как поле номинации, так и поле предикации, то есть представлять в свернутом виде тематическое содержание, а также и развиваемый в тексте смысл. Ключевые слова как компоненты потенциальной темы и подтем актуализируют «в сознании соответствующие элементы знания, имеющего когнитивно-тематическую организацию» [Новиков, 2007: 64] и представляют не только свое собственное значение и содержание, но и смысл замещаемых ими больших отрезков текста [Там же]. Проведенные А.И. Новиковым эксперименты позволили ему доказать, что ключевые слова являются материальными носителями смысла [Новиков, 2007].

Особое значение приобретают, помимо ключевых слов, денотаты. Денотаты как отраженные сознанием и выраженные в тексте соответствующими словами и словосочетаниями объекты, предметы, явления и целые фрагменты реальной действительности появляются в речи. Отдельно взятое слово «не имеет своего денотата и приобретает его в момент употребления и обязательно во взаимодействии с другими элементами языка при активном участии интеллекта и

мыслительных операций» [Новиков 1983: 26].

Многие исследователи (Н.И. Жинкин, Г.В. Колшанский, А.И. Новиков, Т.Д. Чистякова и др.) указывают на то, что денотаты чаще всего обозначаются словосочетаниями, состоящими из двух и более слов, например: «температура воздуха в регионах Балтийского моря», «повышение температуры воздуха на 3-5 градусов» и т.п., когда за каждым из них стоит конкретное явление, объект реальной объективной действительности.

Ключевые слова и ключевые денотаты являются «индикаторами смысла, особыми метками» [Новиков, 2007: 75], помогающими свертывать смысл. Смысловые вехи, опорные пункты в качестве слов и словосочетаний в конкретном тексте представляют собой конденсированное выражение обобщенного смысла отдельных фрагментов этого текста (А.Н. Соколов, А.А. Смирнов, А.И. Новиков и др.). Сокращенность и обобщенность «смысловых вех» / опорных пунктов» обеспечивает в процессе осмысления сближение и сопоставление различных групп мыслей как «смысло-комплексов» [Соколов 1968: 100].

Многие исследователи (А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.Н. Новиков и др.), приравнивая понимание текста к процессу перевода смысла текста в любую другую форму его закрепления, особенно подчеркивают важность смысловой компрессии, в результате которой с помощью ключевых слов и словосочетаний можно не только свернуть, но и восстановить текст. Как отмечает А.А. Леонтьев, набор ключевых слов, словосочетаний как имен денотатов может в то же время выступать как «свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта» [Леонтьев, 1997] при порождении текста. Переводчик, имея такую программу и пользуясь определенным языковым кодом – национальным языком, в процессе текстопорождения может перейти к развертыванию этой программы и ее языковой реализации.

Тематическое содержание, смысл и их понимание тесно связаны в переводческой деятельности, и создание вторичного текста перевода на основе программы предметного содержания и смыслового развития исходного текста дает возможность опосредованно наблюдать глубину и полноту развертки тематического содержания и смысла, так называемую «обратную проекцию внутреннего представления текста вербальными средствами» [Новиков, 2007: 83].

Понимая вслед за А.А. Леонтьевым под проекцией текста образ его содержания как способ опредмечивания процесса понимания, программу содержания текста как объекта переводческой деятельности можно обозначить в качестве основной и важной формы закрепления этого содержания [Леонтьев, 1997: 141-142] и смыслового развития текста перевода.

Характеристики текста целостность, осмысленность и информативность дают нам основание определить приоритеты и последовательность речевых переводческих действий в процессе полного письменного перевода.

Переводчик в процессе информативного чтения исходного текста как целостного речемыслительного образования должен осмыслить и понять то, о чем текст, всю иерархическую структуру тематического содержания, единство темы, развиваемой в тексте в виде микротем, субъектов первого, второго, третьего и т.д. порядка, которые выражены в тексте ключевыми словами и ключевыми словосочетаниями.

В связи с этим в процессе профессиональной подготовки будущих переводчиков необходимо включать упражнения по информативному чтению исходного научно-технического текста, по осмыслению, пониманию тематического содержания и закрепления-фиксации посредством цепочек ключевых слов или словосочетаний как программы для развертывания текста перевода. Далее следует обязательное осмысление и понимание того, что сообщается по теме и подтемам в исходном тексте, выявление смысловой структуры. В структуре текста опреде-

ляются предикаты или ремы, причем рема – главный смысловой центр темарематических единств, она позволяет развивать основную мысль любого текста, и очень часто в тексте рема одной информационной единицы становится темой для следующих за ней. В.Н. Комиссаров подчеркивал, что при создании текста перевода переводчик, как правило, сохраняет тема-рематическую структуру оригинала [Комиссаров, 2002: 55], поэтому очень важно научить переводчика выявлять тема-рематические единства и фиксировать их в виде последовательности информационных единиц как программу создаваемого текста перевода.

Как отмечает А.Ю. Наугольных в своем исследовании проблемы переводческого понимания, перевод, выполняемый без опоры на целостный замысел и его развертывание в исходном тексте, «противоречит естественной речевой деятельности, всегда начинающейся с мотива как определенной коммуникативной потребности» [Наугольных, 2006: 21]. В связи с этим генеральной стратегией переводческого понимания всегда будет извлечение из оригинала информации всех видов, связанной с такими умениями, как выявление и формирование информационных единиц, раскрытия авторской логики их представления и их иерархизации в исходном тексте. Упражнения для формирования таких умений тем более необходимы, так как грубые ошибки, приводящие к значительным потерям информации, а также ошибочный выбор средств языка и их распределение, допускаются именно на этих уровнях. Кроме того, упражнения «по развитию умения строить правильные тема-рематические последовательности учат держать в поле зрения текстовую ретроспективу, охватывать сверхфразовые единства, в масштабах которых только и может проявиться правильность или неправильность тема-рематического членения» [Латышев, Семенов, 2003: 176]. Содержанием таких упражнений должно

становиться информативное чтение исходного текста с целями:

- осмысления, понимания и формирования информационных единиц, записи их как тема-рематических единств в виде последовательного ряда как программы текста перевода;
- осмысления и понимания его информации,
- извлечения ее посредством записи объединенных темой суждений как смыслокомплекса и последующей интеграции суждений как тема-рематических единств в смыслокомплексы адекватно количеству тем;
- осмысления и понимания его информации, построения пространственной схемы тема-рематического развития основной мысли посредством фиксации слов или словосочетаний – тем и относящихся к ним словосочетаний – рем (см. схему на рис. 1).

Проиллюстрируем изложенные положения примером. Обратимся к тексту «The development of science» и зафиксируем информацию в виде цепочки ключевых слов и словосочетаний, которые становятся программой предметного содержания текста:

development of science; interests of the country; science politics; organizational problems; complicate life in modern society; investment; scientific research; organization und control; level of government spending и др.

The development of science

A definite science politics is heeded, if the development of science is to favour the best interests of the country. Thus, another problem must be added to the multitude of unresolved organizational problems that so complicate life in modern society. Scientific research needs Organization and control. We need not be aghast at the words. In and of themselves they do not mean that science must be choked in bureaucratic red tape or that the scholar will be deprived of the freedom to choose his own projects. Several simple questions must be put forward: What should be the level of government spending, on science? Should it be one or five per cent of the general budget? How should this investment be distributed among the various fields of scientific research?

Which branches of industry serving the instrumental needs of science should be given priority? How is the volume of their production to be planned? How many scientists, in which specialities will be required by the

nation in the next few years? How shall recruitment for the universities be scheduled?



Рис. 1. Тема-рема-тематическое развитие мысли.

Ключевые слова или схема тема-рема-тематического развития могут быть зафиксированы как на языке перевода, так и на языке исходного текста. В результате такой работы становится возможным выделить 15-16 информационных единиц как программу смыслового развития текста перевода. Опираясь на эту программу, студенты выполняют полный перевод.

Развитие науки

Для того чтобы направлять развитие науки в русло общих интересов страны, необходима определенная политика по отношению к науке. Это означает, что к множеству нерешенных организационных проблем, так сильно осложняющих жизнь современного общества, прибавилась еще одна проблема. Научные исследования нуждаются в организации и руководстве. Не надо пугаться этих слов – сами по себе они не означают, что липкая лента бюрократизма опутывает науку, лишая ученых свободы творческих замыслов.

Поставим несколько простых вопросов. Каков должен быть уровень материальных затрат

государства на науку? Должен ли это быть один процент от общего бюджета или пять процентов?

Как эти средства должны распределяться между отдельными областями научных исследований? Какие отрасли промышленности, производящей научную аппаратуру, следует развивать в первую очередь и как планировать масштаб этого производства? Сколько научных работников различных специальностей реально понадобится стране в ближайшие годы и как в связи с этим планировать прием в вузы?

Приведем еще один пример с научно-популярным текстом на немецком языке, размещенным по адресу (<http://www.stern.de/wissenschaft/natur/:Klimastudie-Ostsee/608470.html>), и использованным нами в качестве задания с целью формирования у студентов навыков анализа информационных единиц и смыслового развития текста перевода.

В первом случае предлагалось зафиксировать предметное содержание исходного текста, выписывая ключевые слова и словосочетания, выражающие тему

и все подтемы. Для оценки результативности работы студентов был составлен нормативный список номинативной лексики, представляющей собой слова и словосочетания, соотносимые с «предметами», «явлениями», о которых говорится в исходном тексте (см. таблицу 1). Из 30 студентов отделения перевода второго, третьего и четвертого курсов в качестве ключевых слов почти все назвали пять: первое, второе, третье, пятое и десятое из

слов списка. Многие студенты называли слова и словосочетания, которые не отражали тематическое содержание текста и не могли быть названы ключевыми. Результаты выполнения этого задания позволяют сделать вывод, что студенты как будущие переводчики не обладают сформированным умением выявлять и фиксировать ключевые лексические единицы, выражающие предметно-тематическое содержание текста.

Таблица 1

**Нормативный список номинативной лексики к тексту
«Klimaveränderungen im Ostseeraum»
(с указанием частотности в тексте)**

№	Лексема	Частотность в тексте
1.	Klimaveränderungen / - Wandel	24
2.	Temperaturerhöhung / - steigen	26
3.	Lufttemperatur	26
4.	Oberflächentemperatur des Wassers	14
5.	Deutliche Erwärmung	26
6.	Klimaschutzmaßnahmen	10
7.	Weitreichende Folgen	5
8.	Bildung der Eisdecken	12
9.	Schwinden der Eisdecken	11
10.	Ökosystem beeinflussen	16
11.	Schwinden der Ringelrobben	8
12.	Einwanderung von neuen Tierarten	9
13.	Wohlhundkrabbe	6
14.	Tropische Blaualgenarten	3

Во втором задании студенты должны были зафиксировать предикативно обусловленные слова и словосочетания к каждой номинативной лексической единице, позволяющие выразить, что сообщается по теме и подтемам, иначе говоря, выявить информационные единицы. Студентам был выдан эталонный список ключевых слов тематического плана, к которым необходимо было выбрать слова, словосочетания как ремы, в результате чего зафиксировать тематические единства как информационные единицы. В нормативном

списке были представлены 44 тематические единства (см. таблицу 2). При выполнении этого задания студенты выписывали ключевые лексические единицы как предикатную, тематическую часть к четырнадцати представленным им ключевым словам – темам, объединяя несколько в одну рему, часть информации была опущена, другая часть была отнесена неадекватно, ошибочно. Всего было зафиксировано от 18 до 32 информационных единиц из 44 возможных, представленных в эталонном списке.

Таблица 2

**Нормативный список тема-рематических единств
к тексту Klimaveränderungen im Ostseeraum**

1.	Klimaveränderungen / - Wandel	- Im Ostseeraum
2.		- Temperaturerhöhung
3.		- Deutliche Erwärmung
4.		- Klimaschutzmaßnahmen
5.		- Weitreichende Folgen
6.	Temperaturerhöhung / - steigen	- Um circa 0,85 Grad Celsius
7.		- Im vergangenen Jahrhundert
8.	Deutliche Erwärmung	- 0,1 Grad über der mittleren globalen Temperaturerhöhung
9.		- Ökosystem beeinflussen
10.		- Steigen der Lufttemperatur
11.		- Schwinden der Eisdecken
12.	Steigen der Lufttemperatur	- Modellrechnungen von Wissenschaftlern
13.		- wenn Klimaschutzmaßnahmen nicht greifen
14.		- um 4 bis 6 Grad im Norden
15.		- um 3 bis 5 Grad im Süden
16.		- Steigen der Oberflächentemperatur des Wassers
17.	Steigen der Wasseroberflächentemperatur	- Um 2 bis 4 Grad
18.	Weitreichende Folgen	- Die Bildung der Eisdecken
19.		- Trockener Sommer
20.		- Nasser Winter
21.	Nasser Winter	- Mehr Niederschlag und Regen
22.	Mehr Niederschlag und Regen	- Sinken des Salzgehaltes im Ostseewasser
23.	Bildung der Eisdecken	- Späteres Entstehen im Winter
24.		- Früheres Schmelzen
25.	Ökosystem beeinflussen	- Plankton, Robben, Algen
26.		- Biologen damit rechnen
27.		- Algenblüten, Problem
28.		- Einwandern von neuen Tierarten
29.		- Schwinden der Ostsee-Ringelrobbe
30.	Schwinden der Ostsee-Ringelrobbe	- Gefährdete Tierart
31.		- Verlieren des Lebensraums (Eisdecken)
32.		- Anpassen ans Leben auf dem Eis
33.		- Großziehen der Jungen auf dem Eis
34.		- Aussterben der Ringelrobbe im Ostseeraum
35.	Aussterben der Ringelrobbe	- Dippner – vom Institut für Ostseeforschung Warnemünde
36.	Einwanderung von neuen Tierarten	- Anpassen an wärmere Temperaturen
37.		- Einwanderarten, Dippner
38.	Einwanderarten in die Nordsee	- Wollhandkrabbe durch Schifffahrt
39.		- Transportieren der Kleinstlebewesen von Zugvögeln
40.		- Tropische Blaualgenarten heimisch werden
41.	Tropische Blaualgenarten	- In norddeutschen Seen nachweisen
42.		- Berichte der Wissenschaftler
43.	Berichte der Wissenschaftler	- Claudia Wiedner
44.		- Vom Berliner Leibniz Institut

В третьем задании студентам нужно было на основе зафиксированных ими информационных единиц выстроить структуру смысловых комплексов исходного текста как формы закрепления смыслового развития в тексте. Выделение

смысловых комплексов осуществлялось соответственно развитию предметно-тематического содержания исходного текста с учетом содержания абзацев: изменение климата в регионе Балтийского моря; повышение температуры воздуха;

общее потепление и его последствия; влияние на экосистему; появление новых видов живого мира. Студенты не смогли выстроить пространственную схему тематического развития, так как такие навыки целенаправленно не формируются, а значит и не развито умение воспринимать, осмысливать и понимать структуру смыслового развития основной мысли автора в конкретном тексте и фиксировать ее как программу текста перевода.

В связи со сказанным, для целенаправленного обучения информативному чтению и письменному переводу необходима система упражнений, позволяющая сформировать навыки восприятия, выделения, осмысления, понимания и фиксации программы развертывания предметного содержания и развития смысла. Только после этого можно предлагать упражнения по выявлению и сопоставлению вербальных и невербальных средств выражения предметного содержания и смысла в тексте оригинала. Наконец, следующий этап обучения письменному переводу предполагает упражнения по нахождению соответствий, эквивалентных замен, осуществлению различного рода трансформаций при порождении текста перевода.

Литература:

1. Апухтин В.Б. О смысловой структуре связного текста (в связи с обучением порождению текстов на иностранном языке) // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Ин-т языкознания, 1976. – С. 112-122.
2. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. – М.: «Наука», 1978. – 176 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. – М.: «Педагогика-Пресс», 1996. – 671 с.
4. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ. – М.: «Изд-во политической литературы», 1985. – 192 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: «Наука», 1982. – 159 с.
6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей средней школы / И.А. Зимняя. – М.: «Просвещение», 1978. – 159 с.
7. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: «Русский язык», 1989. – 219 с.
8. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: курс лекций / В.Н. Комиссаров. – М.: «ЭТС», 2000. – 190 с.
9. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учебное пособие. – М.: «Академия», 2003. – 192 с.
10. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста: сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. – Вып. 103. – М., 1976. – С. 62-74.
11. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: «Смысл», 1997. – 287 с.
12. Наугольных А.Ю. Навыки и умения осмысления и понимания в полном письменном переводе как дидактический объект профессиональной подготовки переводчика. – Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Екатеринбург: УрГПУ, 2006. – 25 с.
13. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: «Наука», 1983. – 216 с.
14. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты / Под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. – М.: «Институт языкознания РАН», 2007. – 224 с.
15. Серова Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. – Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2001. – 211 с.
16. Серова Т.С. Осмысление, понимание и фиксация предметного содержания текста как программы письменного перевода // Вестник Нижегородского госуд. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. – Вып. 5. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Н-Новгород: НГЛУ, 2009. – С. 105-108.

УДК 81

А.А. Авакян

ПЕРЕВОД КАК ИНСТРУМЕНТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПОНИМАНИЯ

Восприятие, научно-популярный текст, понимание, перевод, расширение смысла, сужение смысла, коррекция.

В статье анализируются результаты психолингвистического эксперимента, целью которого является исследование процесса восприятия и понимания научно-популярного текста на иностранном языке. Сравнение черновых и беловых вариантов переводов помогает выявить особенности осмысления содержания на разных этапах перевода, а также влияние субъективных факторов на этот процесс.

Изучение различных аспектов восприятия и понимания является одной из важнейших психолингвистических проблем. Наше исследование посвящено экспериментальному изучению механизмов понимания иноязычного текста.

Как известно, неременным условием достижения главной цели успешной коммуникации является понимание текста, т.е. постижение реципиентом смысла сообщения, которое было заложено автором. По словам Н.И. Жинкина, «процесс, направленный на понимание, начинается с восприятия. Речевое восприятие представляет собой неоднородный многоплановый процесс, в котором взаимодействуют различные языковые уровни и характеристики текста» [Жинкин, 1982: 39]. В свою очередь, понимание определяется как распознавание общего смысла речевого сообщения, в ходе которого реципиент устанавливает между словами смысловые связи и на основе анализа этих связей выявляет глубинное содержание высказывания [Жинкин, 1982: 92]. Исследователи выделяют несколько этапов восприятия: читатель воспринимает знаковую форму текста, затем переходит к уровню понимания содержания высказывания, и, наконец, – к уровню восприятия смысла текста как целостной структуры.

В своем исследовании мы следуем концепции текста А.И. Новикова [1983], в соответствии с которой текст рассматривается как единство двух уровней:

внешнего наблюдаемого текстового материала и внутреннего, не поддающегося непосредственному восприятию.

Мы разделяем точку зрения Н.П. Пешковой о том, что при понимании иноязычного текста реципиент создает условно два основных варианта осмысления информации, представленной в нем – «черновой» и «беловой». Хотя их может быть гораздо больше, но первый и последний являются наиболее существенными, т.к. «они фиксируют начальный образ содержания текста и его конечный смысл» [Пешкова, 2006: 55].

По нашему мнению, при понимании иноязычного письменного сообщения в процессе перехода от первичного восприятия текста к окончательному пониманию (с уровня формирования содержания на уровень смыслообразования), т.е. от «чернового» варианта к окончательному «беловому», реципиенты используют различные промежуточные операции преобразования одного текста в другой. Результаты данных преобразований не могут не отразиться на внешней эксплицитной стороне реализуемого текста перевода.

Наши предположения согласуются с мнением А.И. Новикова о том, что «внешняя структура вторичного текста должна имплицитно содержать в себе «следы» интеллектуальной деятельности реципиентов» [Новиков, 2007: 86]. Выявление этих «следов» помогает эксплицировать предпринятые реципиен-

тами индивидуальные стратегии понимания текста.

В ходе проведенного нами психолингвистического эксперимента 120 студентам 1-2 курсов технического и гуманитарного университетов был предложен для перевода научно-популярный текст на английском языке. Перед испытуемыми была поставлена задача: перевести текст без предварительного ознакомления с содержанием, последовательно переводя по одному предложению, не забегая вперед. На втором этапе им предлагалось «усовершенствовать» черновой вариант перевода с учетом осмысления всего текста.

В процессе восприятия текста на иностранном языке испытуемые руководствовались стратегиями различных опор, применяя при этом разные грамматические, синтаксические и стилистические операции. По нашему мнению, все эти операции отражают различные семантические преобразования, производимые реципиентами. Эти преобразования, по нашему мнению, представляют собой промежуточные модели процесса восприятия иноязычного текста. Мы их определили как модели **расширения смысла, сужения смысла и перечеркивания**. Под расширением смысла мы понимаем абстрагирование от узкого первоначального варианта, выход реципиента на смысловой уровень. Сужение смысла, наоборот, предполагает конкретизацию первоначального широкого или абстрактного значения. Перечеркивание означает полный отказ от первого варианта перевода в пользу нового. Для обозначения данных процессов мы использовали следующие обозначения: $C1 < C2$ – расширение смысла; $C1 > C2$ – сужение смысла; $C1 \times C2$ – перечеркивание. Можно привести следующие примеры, иллюстрирующие данные модели:

without damaging body

1) *без повреждения тела (черн.) < без использования скальпеля, без*

хирургического вмешательства, без причинения вреда пациенту (белов.)

2) *без повреждения тела (черн.) > без резания тела, без разрезания кожи, без лишних надрезов на теле (белов.)*

3) *без повреждения тела (черн.) X без присутствия тела, без участия человека (белов.)*

*без изменения тела (черн) X без повреждения тела – перечеркивание, вызванное неверным прочтением (синграф – *damaging-changing*).*

Как видно из примеров, расширение смысла демонстрирует выход испытуемых на уровень понимания текста в целом, с учетом привлеченных дополнительных знаний, эмоциональных и оценочных компонентов, а также дальнейшего стилистического совершенствования. При использовании операции сужения смысла испытуемые, как правило, имели тенденцию сводить смысл выражения к одному конкретному значению, которое далеко не всегда соответствовало действительной ситуации, описываемой в тексте. В данном примере переводы выражения ***without damaging body*** как *без разрезания кожи, без резания тела, без лишних надрезов* не отражают основную мысль – отсутствие необходимости проводить для исследования хирургическую операцию, а, вернее говоря, сужают ее до конкретных манипуляций. Подобные реакции, видимо, связаны с недостаточными фоновыми знаниями испытуемых. Наконец, примеры модели перечеркивания иллюстрируют случаи полного непонимания, что также связано с недостаточной подготовкой испытуемых.

Таким образом, на втором этапе восприятия сформировавшаяся «черновая» проекция реципиентов, отражающая (как правило) содержательный уровень текстовой информации, претерпевает изменения, связанные с производимыми испытуемыми преобразованиями: расширением, сужением смысла и его перечеркиванием.

После прочтения всего текста испытуемые выходят за пределы лингвистических проблем. Здесь

наблюдается активное привлечение эмоционального и прагматического компонентов, которые реализуются в форме разнообразных вариантов перевода отдельных элементов текста.

Использование стратегии извлечения (по терминологии А.И. Новикова использование **эндолексики**), сохранение внешней структуры словосочетаний и предложений в черновом варианте, а также обращение к пресуппозиционным знаниям

мы рассматриваем как реализацию механизмов образования содержания. Применение стратегии приписывания (по терминологии А.И. Новикова использование **экзолексики**), изменение структуры словосочетаний и предложений, активное обращение к эмоционально-оценочным и прагматическим компонентам являются, по нашему мнению, проявлением смыслообразовательных механизмов.

Таблица 1

Соотношение количества вариантов переводов выражения *in the wrong hands*

Черновой вариант	Кол-во чел.
1. <i>в неправильных руках</i>	52
2. <i>в не тех руках</i>	23
3. <i>в плохих руках</i>	15
4. <i>в дурных руках</i>	8
5. <i>в несправедливых руках</i>	4
6. <i>в преступных руках</i>	2
Беловой вариант	Кол-во чел.
17. <i>в не тех руках</i>	17
18. <i>в плохих руках</i>	14
19. <i>в неправильных руках</i>	14
20. <i>в преступных руках</i>	13
21. <i>попав в плохие руки</i>	9
22. <i>в неверных руках</i>	8
23. <i>в дурных руках</i>	6
24. <i>в руках плохих людей</i>	5
25. <i>в корыстных целях</i>	4
26. <i>если попадет в плохие руки</i>	3
27. <i>в чужих руках</i>	3
28. <i>если попадет в нечистые руки</i>	2
29. <i>если попадет в руки преступников</i>	2
30. <i>с нехорошей стороны</i>	2
31. <i>в неумелых руках</i>	1
32. <i>в несправедливых руках</i>	1

Сравнение черновых и беловых вариантов демонстрирует количественную неравнозначность реакций на первой и второй стадиях перевода. Практически для всех выбранных для анализа элементов текста характерно увеличение числа вариантов при создании окончательного варианта перевода. Если при создании чернового наброска реципиенты предпочитали, как правило, буквальный перевод, то затем происходит интерпретация чернового варианта с учетом осмысления всей ситуации, привлечения эмоционально-оценочных, прагматических компонентов. Имплицит-ная информация, которую сложно было актуализировать на

первом этапе, «проявляется» и заставляет менять созданную черновую проекцию. Этим объясняется увеличение количества разных вариантов перевода одного и того же слова или выражения.

Приведем пример подобного увеличения вариативности интерпретаций на втором этапе осмысления текста оригинала в таблице 1. Если внимательно рассмотреть реакции испытуемых в черновом варианте, то мы увидим, что черновых текстах большинство испытуемых (52 и 23 чел.) при выборе значения слова **wrong** из словарной статьи используют те, что стоят первыми в списке. Вместе с тем, далеко не все представленные варианты чернового

перевода являются результатом использования стратегий формирования содержания. Варианты переводов с 3 по 6 (*в плохих, несправедливых, преступных, дурных руках*) иллюстрируют переход на уровень формирования смысла. В беловом варианте эти испытуемые либо совершенствуют первоначальный вариант (*попав в плохие руки, если попадет в плохие руки, если попадет в руки преступников, в корыстных целях*), либо оставляют неизменным свой прежний вариант. Вопрос заключается в том, насколько соответствуют эти интерпретации авторскому замыслу. В данном примере выражение *in the wrong hands* передано 16 различными вариантами. Этот ряд представляется неоправданно эмоционально расширенным, затемняющим авторское понимание *wrong hands* как *корыстные цели*. По-видимому, это объясняется тем, что испытуемые стремились максимально точно передать свои впечатления, мало заботясь о сохранении первоначальной формы, и даже приукрашивая полученную информацию. Как видно из примеров, увлечение реципиентов передачей собственного эмоционального отношения к сообщаемому не может не сказаться на семантическом качестве перевода. Подобные отступления от оригинального текста приводят к нарушению баланса рационального и эмоционального факторов в пользу последнего, искажая авторский замысел. Итак, наличие вариантов в семантической структуре переводов, созданных испытуемыми, является результатом индивидуальных особенностей реципиентов, различным когнитивным опытом, расхождениями в оценках и эмоциональном отношении к сообщаемой информации, что подтверждает представление об этом процессе как об иерархической системе «с восхождением от нижнего сенсорного элементарного к высшему понятийному целостному уровню» [Зимняя, 2001: 321]. Таким образом, в процессе перевода происходит «своего рода «жизнь смысла»: его понимание переводчиком, его порождение автором и переводчиком,

реципиентом. Более того, в переводческом пространстве происходит «столкновение смыслов», которое может обеспечить сбой в понимании текста» [Захаров, Кушнина, 2005: 16]. После проведения анализа всех «черновых» и «беловых» вариантов перевода текста испытуемыми мы приходим к следующим выводам:

1) Использование стратегии извлечения (*эндо-лексика*), а также обращения к пресуппозиционным знаниям мы рассматриваем как реализацию механизмов образования содержания.

2) Применение стратегии приписывания (*экзо-лексика*), домысливания, изменения в структуре словосочетаний и предложений, активное обращение к эмоционально-оценочным и прагматическим компонентам являются, по нашему мнению, проявлением смыслообразовательных механизмов

3) Выделенные нами случаи расширения значения, сужения значения и перечеркивания являются реализацией различных механизмов формирования содержания и смысла.

4) Формирование содержания и смысла происходит и в «черновом», и в «беловом» вариантах переводов. Однако «черновой» вариант (Т1) более ориентирован на эксплицитный поверхностный уровень смысла, т.е. в большей степени на внешнюю форму текста. «Беловой» вариант (Т2) преобразуется из Т1 с привлечением экстралингвистических знаний, предшествующих чтению данного текста.

5) Формирование содержательной и смысловой структуры текста происходит на каждом этапе обработки информации, но на этапе создания окончательного варианта перевода наблюдается смещение акцента с содержательных на смысловые преобразования.

6) Наличие вариантов в семантической структуре переводов, является результатом проявления индивидуальных особенностей реципиентов, их различным когнитивным опытом, расхождениями в оценках и эмоциональном отношении к сообщаемой информации.

Литература:

20. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: «Наука», 1982. – 273 с.

21. Захаров Д.А., Кушникова Л.В. О соотношении понятий «адекватность», «гармоничность», «эквивалентность» при переводе // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков. – Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2005. – С. 15-20.

22. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж:

НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.

23. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты / Под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. – М.: Институт языкознания РАН, 2007. – 224 с.

24. Пешкова Н.П. Перевод как средство экспликации стратегий понимания иноязычного письменного текста // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков. – Материалы международной научно-практической конференции. – Пермь: ПГТУ, 2006. – С. 54-61.

УДК 81'11

И.А. Барина

К ВОПРОСУ ОБ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАНИИ ЦЕЛЬНОСТИ ТЕКСТА

Текст, смысловая структура, цельность, связность, перифраза, ключевое слово, тема, рема.

В реальном процессе коммуникации существует ряд ситуаций, в которых общение осуществляется с помощью текстов, лишенных эксплицитно выраженных средств связности. Это тексты-примитивы, «базовые» тексты, которые при необходимости могут быть развернуты до размеров «нормального» текста с эксплицитными средствами связности. Цельность как инвариант содержания определяет смысловую структуру текста и может быть эксплицирована при сопоставлении синонимичных друг другу текстов (перифраз). Цельность как парадигматическое явление характеризует всю динамическую парадигму синонимичных текстов – от «развернутых» до «базовых».

В настоящее время, когда наука обратилась «к речи, тексту, дискурсу, смысл начинает фигурировать как одна из наиболее фундаментальных категорий», – считал А.И. Новиков, для которого проблема определения смысла и его сути стала самым главным научным вопросом в последние годы его жизни.

Исследуя феномен смысла, А.И. Новиков особо подчеркивает его «неуловимость», «нечеткость», «загадочность» и как следствие этого – невозможность его экспликации. В связи с этим ученый приходит к заключению, что природу смысла легче понять через его сопоставление с содержанием. Принципиальное различие смысла и содержания

как ментальных образований, по мнению Новикова, заключается в том, как они проецируются на сферу сознания: содержание – это проекция текста на сознание, а смысл – это проекция сознания на текст. Из вышесказанного можно сделать вывод: содержание объективно (и поэтому его можно моделировать), смысл же всегда субъективен. Отсюда еще одно очень важное заключение: «Текст сам по себе не имеет смысловой структуры. Смысловая структура является принадлежностью не текста, а смысловой сферы личности, воспринимающей и осмысливающей текст. Принадлежностью текста является структура содержания, понимаемая как такое образование, которое

формируется в сознании под непосредственным воздействием всей совокупности языковых средств, составляющих этот текст, и которое базируется на координатах объективной действительности, отражаемых сознанием и позволяющих ориентироваться личности в этой действительности» [Новиков, 2007: 179]. Названные проецирования (текста на сознание и сознания на текст) могут быть как разделены, так и не разделены во времени, они являются взаимосвязанными и переплетенными друг с другом. Главное заключается в том, что способы представления этих проекций различны. В результате проведенного сопоставительного исследования содержания и смысла А.И.Новиков приходит к выводу, что смысл – это способ членения мира в сознании. При этом существуют одновременно различные способы членения мира. Им соответствуют способы репрезентации такого членения в памяти и сознании человека, возможно, и свои языки внутреннего представления. Членение мира различными способами ведет к многоуровневой системе его репрезентации в сознании. Следовательно, знание возникает как система связей и отношений не только в одной плоскости членения, но и между их проекциями друг на друга.

Совершенно очевидно, что главная трудность в изучении смысла заключается в отсутствии возможности наблюдать его непосредственно. Поэтому косвенным проявлением смысла обычно считают различного рода вторичные тексты: пересказ, реферат, конспект, набор ключевых слов. Еще Р.Якобсон говорил о единственной возможности дать толкование – это создать другой текст [Якобсон, 1985: 362]. Порождение таких вторичных текстов А.И.Новиков называл вторичной текстовой деятельностью. Данного рода деятельность представляет собой ценный материал для исследования текста и смыслообразования в процессе его восприятия. Полученные вторичные тексты – это своего рода «проекция "проекций" текста» [Новиков, 2007: 83].

Под проекцией текста понимается некое ментальное образование, формирующееся в сознании реципиента как результат смыслового восприятия текста, которая в той или иной степени приближается к авторской проекции. Таким образом, используя вторичные тексты, т.е. перифразы можно попытаться каким-то образом представить читательские проекции воспринимаемого текста, в которых «закреплен» его смысл [Леонтьев, 1974].

Использование текстов-перифраз позволяет также исследовать такое фундаментальное свойство текста, как цельность. Известно, что цельность текста в отличие от связности является характеристикой текста как смыслового единства и определяется на всем тексте [Леонтьев, 1974; Сахарный, 1987]. Ю.А. Сорокин, противопоставляя эти две базовые характеристики текста пишет: «С психолингвистической точки зрения, цельность (целостность) есть латентное проекционное (концептуальное) состояние текста, возникающее в процессе взаимодействия реципиента и текста, в то время как связность есть рядоположенность и соположенность строевых и нестроевых элементов языка/речи, есть некоторая дистрибуция, законы которой определены технологией соответствующего языка» [Сорокин, 1982: 65]. А.И. Новиков называет целостность «внутренней связностью». В частности, он пишет: «Можно считать, что целостность текста обеспечивается целостностью его содержания, которое формируется в результате его понимания. Понимание же возникает тогда, когда становится ясно "что к чему относится", в результате чего все связи компонентов содержания "замыкаются" в единую структуру, не имеющую "разрывов" и "пустот"» [Новиков, 2007: 20].

Основываясь на вышеизложенных представлениях о возможности презентации смысла посредством вторичных текстов, а также о цельности и связности текста, мы провели экспериментальное исследование с использованием текстов-перифраз. В качестве исходного текста был выбран текст разговорной речи (РР). Наш выбор был обусловлен тем, что в РР, как и

в детской речи или речи афатиков, внешняя формальная связность может быть нарушена. Это означает, что при восприятии РР реципиент в поисках смысла и целостности содержания вынужден опираться не столько на внешнюю форму текста, сколько на внутреннюю, другими словами, ему необходимо обращение непосредственно к структуре содержания.

Исходя из того, что возможность как свертывания, так и развертывания содержания в процессе восприятия текста может служить критерием его целостности, мы анализируем три вида перифразы. Такими перифразами для текста РР считаем набор ключевых слов (НКС) как результат его (текста РР) индексирования; перевод текста РР на кодифицированный литературный язык (КЛЯ) как результат литературного редактирования; письменный пересказ основного содержания текста РР (предъявленного на слух). При этом полученные в эксперименте НКС к тексту РР, отредактированный экспертами текст на КЛЯ и текст письменного пересказа рассматриваются как «тексты-синонимы» к исходному тексту РР, так как они должны передавать один и тот же инвариант цельности. А результаты сопоставления случаев употреблений слов из НКС к тексту РР как в этом тексте, так и в тексте на КЛЯ и в тексте письменного пересказа выявляют определенную специфику реализации цельности и связности в текстах каждого из этих видов речи. При «перевод» исходного текста РР в текст на КЛЯ происходит прежде всего изменение формы представления содержания, то есть средств связности, при максимальном стремлении сохранить то же содержание. При письменном пересказе исходного текста РР происходит прежде всего изменение самого содержания – в пределах общей цельности – за счет устранения маргиналий и актуализации «центральной» части цельности.

Индексирование текста, то есть передача его содержания в виде набора ключевых слов текста - НКС, является

перифразой-свертыванием, причем одним из предельных видов такой перифразы. Подобный эксперимент достаточно прост для выполнения, а результаты его удобны для последующей обработки. Совпадение же в основных чертах ответов многих испытуемых показывает объективный характер выявленных закономерностей.

Письменный пересказ текста РР, в результате которого создается текст реферата, передающего основное содержание исходного текста РР, является также одним из видов перифразы-свертывания (по отношению к исходному тексту РР), но одновременно и перифразой развертывания по отношению к набору ключевых слов. «Перевод» текста РР на кодифицированный литературный язык (КЛЯ) как результат литературного редактирования является одним из видов перифразы-развертывания, в смысле «наращивания» объема исходного текста РР за счет восстановления традиционных средств связности, то есть приведения «деграмматизированного» текста РР в соответствие грамматическим нормам КЛЯ.

Комбинирование результатов эксперимента по таким видам перифразирования, как НКС и литературное редактирование, по нашему мнению, представляет собой способ адекватного и комплексного выявления механизма преобразования текста, что достигается:

1) сопоставлением случаев употребления слов из НКС, выделенному к тексту РР, как в этом тексте, так и в тексте на КЛЯ. Данное сопоставление проводится как на «сводном» корпусе ключевых слов (сумма всех ответов испытуемых), так и на его «ядре», состоящем из слов, наиболее часто выделяемых испытуемыми (оно определено нами как «большой» набор ключевых слов);

2) определением основных типов устранения случаев употребления ключевых слов текста РР при «перевод» его в текст на КЛЯ.

Комбинирование результатов эксперимента по таким видам перифразирования, как НКС и письменный пересказ исходного текста РР, дает возможность

проанализировать процесс выявления и передачи инварианта содержания, цельности (ее расчлененности и детализации) исходного текста РР. В проведенных нами экспериментах испытуемые выделяли слова, являющиеся, по их мнению, «стержневыми» для понимания текста. Задание выполнялось как по предъявленному испытуемым исходному тексту РР, так и по синонимичному ему тексту «перевода» на КЛЯ. По методике, предложенной С.А. Сиротко-Сибирским и А.С. Штерн определялись НКС трех видов – большой, средний и малый – для текста РР и текста на КЛЯ [Сиротко-Сибирский, Штерн, 1988]. По формуле Спирмэна определялся коэффициент ранговой корреляции данных распределений ключевых слов. Достаточно высокий коэффициент ранговой корреляции (для больших НКС он составил 0.78) показывает, что «деграмматизированный» (с точки зрения КЛЯ) текст РР и отвечающий традиционной грамматической норме текст на КЛЯ, передают принципиально один и тот же инвариант цельности. Несмотря на различие в оформлении, форме текста, испытуемые понимают эту цельность и передают ее в новом тексте – НКС – отличном по форме от данных, но являющемся перифразой исходного текста.

Представляется, что основные типы устранения случаев употреблений КС текста РР при «переводе» его в текст на КЛЯ связаны с особенностями темарематической организации текста на КЛЯ. При «переводе», как правило, устраняются:

- избыточные фрагменты текста с явным дублированием в развертывании ремы, вызванным устным спонтанным характером речи (например, повторы как вариации в процессе саморедактирования и т.п.);
- фрагменты текста, передающие излишнюю, по мнению редактирующего, детализацию ремы, ее маргиналии;
- фрагменты текста, когда слово, только что употребленное как рематический элемент, повторяется уже как тематический элемент.

Процесс «перевода» текста РР в текст на КЛЯ показывает уменьшение числа реальных словоупотреблений ключевых слов, выявляя тем самым (в отличие от формального анализа текста) ключевой или неключевой характер каждого словоупотребления слова, являющегося реализацией лексемы-КС. Результаты эксперимента также показали, что собственно ключевые слова, употребленные в тексте РР, при «переводе» текста на КЛЯ устраняются в несколько раз реже, чем замещающие их в том же тексте местоимения.

Тема-рематическая структура текста выражается в НКС, который задает тему текста, предсказывая его цельность, отражая узловые моменты в структурировании цельности. Тема-рематическая структура текста отражается в процессе развертывания рем в блоках текста и соотносена через связи (контактные, дистантные) в целом тексте.

Таким образом, содержание текста состоит из ряда взаимосвязанных блоков, глубина каждого из которых, по-видимому, не превышает объема оперативной памяти человека.

Тема в Т-Р блоке может быть выражена и может быть не выражена, что характерно для текстов РР. При этом эллиптичность темы может быть: а) полной, когда просто указывается на то, что при данной R имеется некоторая T, образующая с ней Т-Р блок; б) частичной, когда с помощью специальных средств выражаются какие-то более точные указания на характер темы (повторы текста какого-либо из предыдущих Т-Р блоков, синонимы, местоимения).

Для развертывания в тексте цельности в ряде случаев достаточно простого перечня рем. При этом заметим, что рема в тексте РР, как и тема, может выражаться не отдельными словами, а синтагмами-сегментами распространенного предложения [Золотова, 1982: 298]. То есть как рема, так и тема могут состоять из нескольких слов. Уже само соположение рем в тексте указывает на факт их взаимосвязи и тем самым является простейшей формой

выражения связности, которая, несмотря на «нуль» специальных средств связности, все же передает, по крайней мере, бытийную связность, то есть просто указывает на то, что связь между ремами «имеет место». Это обстоятельство и предопределяет возможность текстов типа детских фраз или набора ключевых слов, а в ряде случаев и фрагментов текста разговорной речи (при ассоциативном нанизывании элементов и эллиптизированной теме).

Уточнение отношений между ремами может быть выражено в подчинительной связи (когда последующая R характеризует, уточняет предыдущую R и сочинительной связи (когда две ремы или более связаны с одной общей темой).

При структурировании цельности в расчлененном тексте появляется возможность разных комбинаций подчинительной связи R с другими ремами: связь «цепочки» (последовательного подчинения) и связь «куста» (соподчинения). В тексте «цепочечной» структуры происходит последовательная смена субъектов. В тексте «кустовой» структуры тема смысловой структуры первого высказывания связана дистантными связями со всеми другими высказываниями, более подробно ее характеризующими. Текст «кустовой» структуры – это текст с единым субъектом.

Таким образом, текст разговорной речи в плане актуального членения предстает как совокупность тема-рематических блоков с различными видами смысловой связи между ремами (контактными, дистантными или же более сложными связями – в случае парадигматических замен одного тема-ремаического блока на другой с конкретизацией, уточнением определенных элементов в процессе развертывания текста говорящим).

В связи с актуальным членением текста РР выявляются зоны расположения ключевых слов в линейной развертке текста, которые, в определенной степени, отражают «тематичность» или «рема-тичность» каждого КС в его употреблении в тексте или «субтексте». Отдельное КС, с

помощью которого можно передать основное содержание текста, нами рассматривается как слово-текст (своего рода «предельный» НКС), являющееся минимальным средством для выражения цельности. Отдельное КС является «центром» при передаче основного нерасчлененного инварианта цельности. Сложная иерархия смысловых структур в тексте РР отражается в расположении как такого отдельного КС, так и всего НКС в структуре развернутого текста. Отдельное КС в развернутом тексте или «субтексте» обычно является самым частотным знаменательным словом. Это, как правило, тематическое слово, определяющее тему описания. Выделение отдельного КС в тексте или «субтексте» при индексировании с помощью КС сопровождается и подбором слов-характеристик к выделенному тематическому слову. Такие слова-характеристики могут быть двух типов: а) «тематического», тяготеющие к началу последовательности слов, идущих от отдельного КС и удаленных от него влево и вправо не более, чем на три знаменательных слова; б) «рема-тического» типа, которые в текстах нейтральных стилей тяготеют к концу такой последовательности. В текстах же разговорной речи, в связи с инверсией порядка слов и своеобразным расположением рема-тических элементов, такие слова-характеристики могут находиться не только в конце этой последовательности, но и могут тяготеть к началу последовательности слов, идущих от отдельного КС. Проведенный анализ показал, что слова, составляющие большой НКС к тексту РР, в пределах от 60 до 100 % расположены в указанных зонах (причем, чем текст тематически монолитнее, тем этот процент выше).

Таким образом, набор ключевых слов можно рассматривать как одну из форм репрезентации цельности текста. В НКС, то есть основных смысловых словах текста, заключено основное содержание текста. В парадигматическом ряду синонимичных текстов, построенных на базе одного и того же инварианта цельности (например,

исходного текста РР) НКС представляет собой один из предельных видов перифразы-свертывания, отражающей основные принципы действия механизма компрессии текста. Именно поэтому НКС служит объективным методом исследования смысловой и синтаксической структуры текста РР.

Определение НКС к исходному тексту РР и сопоставление полученных результатов с НКС, выделенным к тексту «переводу» на КЛЯ, показывает почти полное совпадение полученных НКС к обоим текстам. Последнее означает, что «деграмматизированный» (с точки зрения КЛЯ) текст РР и текст «перевода» на КЛЯ, отвечающий традиционным грамматическим нормам, передают принципиально одинаково структурированный один и тот же инвариант цельности. То есть форма текста, его поверхностная структура и организация, не влияет на возможность понимания цельности (основного содержания) и передачи ее в новом тексте, каковым является, например, НКС.

Таким образом, проведенный эксперимент и анализ его результатов позволяет считать, что в процессе формирования смысла при восприятии текста ведущую роль играет именно цельность, а не формальная связность его языковых единиц. Цельность является тем инвариантом, который позволяет считать различные формы представления исходного текста

(перифразы) текстами-синонимами, в которых отражаются как содержание, так и смысл исходного текста.

Литература:

1. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: «Наука», 1982. – 362 с.
2. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста. Материалы науч. конф. – М. 1974. Ч. 1. – С. 168 – 172.
3. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты. – М.: ИЯ РАН, 2007. – 224 с.
4. Сахарный Л.В. Морфема как текст и морфема как часть текста // Морфемика. Принципы и методы системного описания. – Л.: ЛГУ, 1987. – С. 157 – 170.
5. Сиротко-Сибирский С.А., Штерн А.С. К измерению качества работы предметизатора // Предметный поиск в традиционных и нетрадиционных информационно-поисковых системах, вып. 8. – Л.: ГПБ, 1988. – С. 201 – 219.
6. Сорокин Ю.А. Текст: цельность, связность, эмотивность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – М.: «Наука», 1982. – С. 61–75.
7. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Избранные работы. – М.: «Прогресс», 1985. – С. 361 – 369.

УДК 81'11

Г.В. Вахитова

ВОСПРИЯТИЕ ВНУТРЕННЕЙ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА РАЗНЫМИ ГРУППАМИ РЕЦИПИЕНТОВ

Психолингвистический эксперимент, ассоциации, свободный ассоциативный эксперимент, денотативная экспрессивность, смысловая экспрессивность.

В статье описываются результаты психолингвистического эксперимента, проведенного с целью изучения особенностей восприятия внешней и внутренней экспрессивности юридического текста разными группами испытуемых. Эксперимент выявил некоторые отличия индивидуальных ассоциаций испытуемых от стереотипных реакций, закрепленных в ассоциативных словарях. Данные эксперимента показывают, что

юридическая терминология сама по себе вызывает ассоциации экспрессивного характера у реципиента-непрофессионала в отличие от ассоциаций нейтрального характера, присущих профессионалу в данной области.

Экспериментальное исследование, представленное в настоящей статье, связано с изучением различных форм экспрессивности, присущих юридическому тексту. В задачу эксперимента входило изучение соотношения внешней и внутренней экспрессивности в процессе восприятия юридического текста различными группами испытуемых.

Основная цель эксперимента заключалась в подтверждении нашего предположения относительно того, что юридический текст, как правило, обладает внутренней, денотативной и смысловой, экспрессивностью, которая проявляет себя в процессе его восприятия независимо от того, насколько она представлена во внешней форме сообщения. В задачу экспериментального исследования также входило сравнительное изучение реакций испытуемых, деятельность которых связана с юридической практикой, и реакций реципиентов, не имеющих отношения к юриспруденции в своей профессиональной деятельности.

Прежде чем мы приступим непосредственно к описанию эксперимента, оговорим некоторые основные понятия, на которые мы опирались при проведении эмпирического анализа текстового материала, предшествующего экспериментальному исследованию.

Внешняя экспрессивность текста означает для нас любое усиление его содержания во внешней форме, выделение и акцентирование информации, осуществляемое самыми разнообразными языковыми способами и средствами.

Что касается внутренней экспрессивности, то она состоит из денотативной и смысловой. Под денотативной экспрессивностью мы понимаем присутствие в содержании текста таких фрагментов, явлений, ситуаций действительности, включенных автором в сообщение, которые сами по

себе по своей сущности могут вызывать эффект экспрессивности. Мы разделяем мнение о том, что денотативная экспрессивность, отражена в ассоциативных словарях того или иного языка и частично входит в ядро национального языкового сознания его носителей.

Смысловая экспрессивность возникает только в процессе понимания реципиентом конкретного текста. Под смысловой экспрессивностью мы, вслед за Н.П. Пешковой [Пешкова, 2007], понимаем все те явления, которые провоцируются в индивидуальном сознании реципиента на эмоционально-смысловом уровне обычно как реакции на слова-носители денотативной экспрессивности.

При выявлении в текстах денотативной экспрессивности мы использовали методику денотативного анализа А.И. Новикова [Новиков, 1982], которая заключается в следующем. В тексте выделяются ключевые денотаты по количеству их связей друг с другом и с остальными денотатами, представленными в структуре содержания; между выявленными денотатами устанавливаются отношения как иерархии, так и равноправия, реально существующие между предметами окружающего нас мира; при этом привлекаются и все необходимые, но не вербализованные во внешней форме текста, знания в форме пресуппозиции и импликации [Пешкова, 2002].

Денотаты, обозначенные в тексте с помощью отдельных слов или словосочетаний, могут создавать экспрессивный эффект, связанный не только с эмоциональным воздействием на реципиента, но и со значимостью для понимания сообщения в целом. Таким образом, критерием для выделения слова-носителя денотативной экспрессивности является количество его связей с другими именами денотатов, соответствующее

действительному положению вещей в реальном мире. Чем больше количество связей, тем большее значение будет иметь это слово для понимания и осмысления содержания сообщения

В процессе анализа текстового массива на русском и английском языках нами были выделены две наиболее типичные модели соотношения внешней и внутренней экспрессивности в текстах юридической литературы (см. рисунки 1 и 2).

Как можно видеть из приведенных выше моделей, все проанализированные нами юридические тексты характеризовались присутствием внутренней экспрессивности, при этом внешне выраженная экспрессивность в большой группе текстов отсутствовала.

Эксперимент включал в себя три этапа: предварительный, основной, а также обработку и анализ полученных данных.

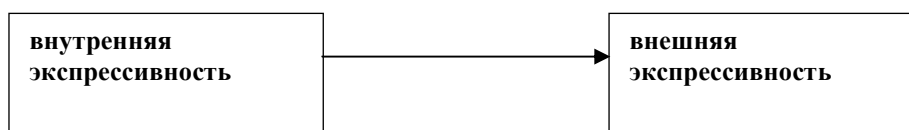


Рис. 1. Модель (1) равновесия внутренней и внешней экспрессивности юридического текста на русском и английском языках



Рис. 2. Модель (2) наличия внутренней и отсутствия внешней экспрессивности юридического текста на русском и английском языках

На первом, предварительном, этапе из общего текстового массива проанализированной нами юридической литературы были отобраны сообщения на русском языке (поскольку у нас была возможность экспериментирования только с русскоязычной аудиторией), представляющие собой реализацию приведенных выше моделей соотношения внутренней и внешней экспрессивности. Тексты были взяты из следующих источников: из журналов «Международное публичное и частное право», «Мировой судья», из Уголовного кодекса РФ и правового справочника «Консультант Плюс». Мы отобрали по 3 текста, наиболее репрезентативных с точки зрения реализации той или иной модели. Как уже отмечалось, на основе денотативного анализа, осуществленного по методу А.И. Новикова [Новиков, 1983], в текстах были выделены слова-носители денотативной экспрессивности, наиболее

часто повторяющиеся в проанализированных нами юридических текстах. Например, частотность слова *убийство* составила 83%, *закон* – 70%, *преступление* – 60%, *обвиняемый* – 56%, *суд* – 47%, *уголовный* – 43% и т. д. Следует отметить, что выделенные слова в отобранных текстах не повторялись.

На предварительном этапе были сформированы группы испытуемых (далее ии.) в количестве 200 человек, в которые вошли как юристы, так и те, кто в профессиональном плане не имеет отношения ни к юридической науке, ни к юридической практике. Среди них были студенты и аспиранты юридического факультета Башкирского государственного университета, медицинского университета и авиационного университета в возрасте от 19 до 22 лет, а также – преподаватели этих университетов, военные, врачи, сельскохозяйственные работники, сотрудники

охранного агентства, работники правоохранительных органов и индивидуальные предприниматели в возрасте от 23 до 54 лет.

Основной этап, непосредственно сам эксперимент, предполагал предъявление его участникам текстов юридической литературы для прочтения с выделенными в них словами-носителями денотативной экспрессивности. Перед испытуемыми были поставлены задачи прочитать предложенные им сообщения и записать свои ассоциации на выделенные в тексте слова. Выделенные слова каждого следующего текста из предъявленных испытуемым не повторяли слов текста предыдущего.

На третьем этапе нами был проведен количественный и качественный анализ полученных результатов, а также сравнительно-сопоставительное изучение ассоциаций наших испытуемых с данными русского ассоциативного словаря.

Ниже мы приводим в качестве примера один из текстов, представляющих наиболее частотную модель (1), с выделенными словами-носителями денотативной экспрессивности. После текста дается список ассоциаций, полученных в целом от испытуемых, участвовавших в нашем экспериментальном исследовании.

Текст 1 [Груничева, 2006: 116].

Закон требует, чтобы полицейский чиновник, арестовавший кого-либо без судебного ордера, "без излишнего промедления доставил арестованного к судье и подал ему жалобу с изложением фактических обстоятельств, подтверждающих совершение арестованным преступления". Это расплывчатое требование закона предоставляет сотрудникам полиции время для того, чтобы добиться у обвиняемого до того, как он будет доставлен к судье, признания в совершении инкриминируемого ему преступления. Так, в Нью-Йорке в 1994 г. было снято десять обвинений в убийстве в связи с тем, что обвинители были вынуждены признать явную невиновность обвиняемых, хотя они дали в полиции подробные признания.

Список ассоциаций, полученных от участников экспериментального исследования, к словам текста 1:

Закон – *порядок, конституция, свод статей, суд, правила жизнедеятельности, кодекс, справедливость, главная бумага.*

Требовать – *решительно, просить, чистосердечного признания, строго просить, зная свои права, справедливости, прошение, мир.*

Полицейский – *коп, американский мент, закон, справедливость, участок, сотрудник, США, проблесковые маячки, униформа.*

Чиновник – *галстук, распоряжающийся, взятка, пенсия, тягомотина, бюрократия, коррумпированный, госслужащий.*

Судебный – *иск, разбирательство, справедливый, суд, страх, неизбежный, пристав, порядок.*

Ордер – *обыск, жилье, на арест, разрешение, взломать дверь, прокурор, арест.*

Арестованный – *несвободный, заключенный, преступник, обвиненный в совершении преступления, наручники, решетка, грустные глаза, наговор, следствие, товар, задержанный, тюрьма, обвинение, СИЗО, репрессия.*

Судья – *закон, Фемиды, честный, Ваша честь, справедливый, мантия, зал заседания, молоток, печать.*

Жалоба – *бумага, произвол, кляуза, ябеда, подать, выражение недовольства, документально представленная.*

Преступление – *наказание, горе, суд, проступок, Фемиды, наказание, особо тяжкое, совершение, незаконное действие, против закона, противозаконный поступок, зло, нарушение, закон, плохо, правоохранительные органы, казнь, насилие, противозаконный поступок.*

Полиция – *шериф, Америка, контора, страж закона, правосудие, оружие, порядок, сотрудник, полицейская машина, проблесковые маячки.*

Обвиняемый – *поруки, адвокат, порицание, человек, преступник, подозреваемый, по делу о...*

Признание – *пытки, совесть, раскаяние, чистосердечное, откровенное, смягчает вину.*

Обвинение – *в адрес, предъявлять, прокурор, срок, приговор, милиция, в убийстве, обвинять, причастность, наезд.*

Убийство – *смерть, казнь, мерзость, расстрел, лишение жизни, хладнокровное,*

в состояние аффекта, труп, кровавое, тяжкое преступление, страх, кровь, злостное преступление, грех, жестокость, срок, решетка, умерщвление, зло.

Обвинитель – *государственный, обвинять, прокурор, мужчина, костюм.*

Невиновность – *обстоятельство, зеленая миля, алиби, справедливость, честность, доказать, облегчение, чистота.*

В таблице 1 приведены данные русского ассоциативного словаря [Русский ассоциативный словарь, 2002] и ассоциации ии. Совпадения выделены курсивом. Как видно из таб. 1, вербализованные ассоциации наших испытуемых помимо стереотипных реакций, закрепленных русским ассоциативным словарем (выделены курсивом), демонстрируют, как можно предположить, результаты их собственных переживаний, провоцирующих создание индивидуальной смысловой экспрессивности, присущей конкретному реципиенту и возникающей в процессе восприятия им конкретного юридического текста.

Например, у испытуемого А. слово «закон» в тексте вызывает ассоциацию «главная бумага», а испытуемая Н. связывает слово «арестованный» с «СИЗО» и «репрессиями», испытуемый В. на слово «обвинение» дает ассоциацию «наезд», тогда как испытуемая Л. связывает его со словами «судья» и «обида». Испытуемая М. на слово «преступник» дает ассоциацию «негодяй», а испытуемый С. связывает его с «убийцей». Испытуемая П. связывает «ограбление» со словами «улица» и «темнота», а испытуемый Ф. ассоциирует его со словами «беспридел» и «гон-стоп».

Как мы выяснили в ходе эксперимента, у рядового носителя русского языка, в отличие от профессионала, в обыденном сознании юридическая терминология вызывает, как правило, ассоциации экспрессивного характера. Для профессионала действительность, отраженная в денотатах и представленная термино-

логией во внешней форме текста, является частью его повседневности, рутины, что притупляет остроту переживаний при восприятии реальности, связанной с правонарушениями и преступлениями.

Например, испытуемый Н., работник правоохранительных органов, на слово «убийство» дает либо ассоциации нейтрального характера, такие как «расследование», либо использует профессиональные термины типа: «лишение жизни». В то время как обыватель связывает его со словами «мерзость», «расстрел», «казнь». Студент юридического факультета ассоциирует слова: «закон» со «сводом статей в одном документе» и «преступление» – с «совершением незаконных действий». Его сверстник, не имеющий отношения к юриспруденции, связывает те же слова со «справедливостью», «порядком» и «судом», «проступком» соответственно. Таким образом, наши экспериментальные данные подтверждают гипотезу о том, что внутренняя, денотативная и смысловая, экспрессивность имеет место при восприятии юридического текста любого типа. При этом складывается она из отдельных явлений эффекта экспрессивности, возникающего в индивидуальном сознании того или иного конкретного носителя языка, которые затем могут составлять общую картину экспрессивности, присутствующую в коллективном сознании носителей того или иного языка и закрепленную национальными ассоциативными словарями. При этом на внешнем уровне организации текста экспрессивность может либо отсутствовать совсем, либо присутствовать в очень незначительной степени, что также подтверждает нашу убежденность в том, что общий эффект экспрессивности речевого произведения далеко не всегда зависит от количества и качества языковых средств, используемых автором письменного сообщения.

Таблица 1

Данные русского ассоциативного словаря и ассоциации испытуемых

Частотные словеносители денотативной экспрессивности из текстов	Ассоциации из русского ассоциативного словаря	Ассоциации, полученные от испытуемых
убийство (83%)	<i>жестокость</i> , насилие, <i>злодеяние</i> , преступность, совершить	смерть, казнь, мерзость, расстрел, лишение жизни, хладнокровное, в состоянии аффекта, труп, кровавое, тяжкое преступление, страх, кровь, злостное преступление, грех, <i>жестокость</i> , срок, решетка, умерщвление, <i>зло</i>
судебный (70%)	процесс, акт, <i>иск</i> , исполнитель, приговор, сыск, долг	<i>иск</i> , разбирательство, справедливый, суд, страх, неизбежный, пристав, порядок
закон (70%)	строгий, суровый, правосудие, соблюдать, <i>порядок</i> , право, уверенность, правило, <i>кодекс.</i> , приказ, <i>справедливый</i>	<i>порядок</i> , конституция, свод статей, суд, правила жизнедеятельности, <i>кодекс</i> , <i>справедливость</i> , главная бумага
арестованный (63%)	каторга, срок, осужденный, за решеткой судья, <i>заклоченный</i> , присяжный, следовать, судебный	несвободный, <i>заклоченный</i> , преступник, обвиненный в совершении преступления, наручники, решетка, грустные глаза, наговор, следствие, товар, задержанный, тюрьма, обвинение, СИЗО, репрессия
суд (61%)	процесс, присяжный, иск, <i>справедливый</i> , правосудие, высший, приговор, право, наказать, вина, судить	закон, Фемида, честный, Ваша честь, <i>справедливый</i> , мантия, зал заседания, молоток, печать
преступление (60%)	<i>наказание</i> , убийство, грех, жестокое, <i>совершать</i> , казнь, возмездие, подлое, правонарушение, суд, тюрьма, убить, происшествие, следствие, уголовник	<i>наказание</i> , горе, суд, проступок, Фемида, особо тяжкое, <i>совершение</i> , незаконное действие, против закона, противозаконный поступок, зло, нарушение, закон, плохо, правоохранительные органы, казнь, насилие, противозаконный поступок
преступник (56%)	тюрьма, зек, бандит, опасный, отпетый, рецидивист, в зоне, в колонии, наказан, преступление, прокурор, тюремщик, <i>убийца</i> , угроза	<i>убийца</i> , вор, насильник, человек, суд, негодяй, расплата, нарушитель
виновность (54%)	краснеть, присяжный, следователь, признать	алиби, расплата, наказание, правосудие, совершение преступления, авторство содеянного поступка, обвинение, адвокат, доказать
уголовный (43%)	<i>кодекс</i> , розыск, <i>преступник</i> , преступление, <i>заклоченный</i> , проступок	процесс, <i>кодекс</i> , дело, розыск, под следствием, <i>преступник</i> , криминалитет
жертва (42%)	покаяние, сочувствие, труп, убийство, угроза	бессильная, обстоятельств, страдающая, потерпевший, потенциальная, покушения, безвинная, насилие

Литература:

16. Вахитова Г.В. Способы передачи внутренней экспрессивности текста (на материале юридической литературы на

русском и английском языках). – Дисс. ... канд. филол. наук – Уфа, 2007. – 193 с.

17. Груничева Г.А. Основания для ареста и задержания по уголовно-процессуальному законодательству США // Международное публичное и частное право, 2006. – №4. – С. 116.

18. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: «Наука», 1982. – 217 с.

19. Пешкова Н.П. Психолингвистические аспекты исследования экспрессив-

ности в научном тексте // Вестник МГЛУ. – Вып.541. – Серия «Лингвистика». – С. 203-210.

20. Пешкова Н.П. Типология научного текста: психолингвистический аспект. – Уфа, Башкирский государственный университет, 2002. – 262 с.

21. Русский ассоциативный словарь (в 2 томах) / Под редакцией Ю.Н. Караулова. – М.: АСТ Астрель, 2002. 1 т. – 992 с.

УДК 80/81

И.В. Курсанова

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМОВ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ

Реакции реципиентов; набор стратегий; механизмы смыслообразования; многозначность текста; смысл и содержание.

В статье рассматриваются проблемы восприятия и понимания письменного текста в связи с многозначностью его природы. Описывается психолингвистический эксперимент с использованием методики «встречного текста» А.И. Новикова, и анализируются данные, представленные в виде индивидуальных реакций реципиентов, возникающих при чтении и осмыслении текстовой информации. Анализ индивидуальных наборов стратегий, используемых реципиентами в процессе понимания научно-популярного текста, подводит к выводу об особой природе его многозначности.

Исследование процессов понимания, осмысления и усвоения информации, существующей в виде различных письменных и устных текстов, является одним из важнейших направлений в современной науке о языке. Особую актуальность в этой связи приобретает проблема неоднозначности семантики текста. Здесь уместно вспомнить высказывание Н.И. Жинкина о том, что «объективное понимание текста, то есть одинаковое для разных людей чтение, невозможно вообще» [Жинкин, 1998: 307].

В основу нашего экспериментального исследования, участниками которого стали 100 студентов 1-2 курсов Уфимского государственного технического университета, положена гипотеза о несовместимости однозначного понимания

текста с природой самого текста любого типа.

Во-первых, мы предполагаем, что сама природа текста обеспечивает возможность разных интерпретаций его содержания и смысла. Во-вторых, реципиент в процессе восприятия и понимания сообщения играет активную роль, поскольку понимание является сложным психическим процессом, в результате которого воссоздаются старые и / или создаются новые системы концептов. Результатом понимания является формирование смысла воспринимаемого текста. Роль воспринимающего текст реципиента заключается в активном построении так называемого «встречного текста» (термин А.И. Новикова) или «контртекста» (термин Н.И. Жинкина), в котором вербализуются различные индивидуальные реакции, возникающие в

сознании адресата в процессе понимания письменного сообщения.

В результате осуществленного экспериментального исследования с использованием методики «встречного текста», предложенной А.И. Новиковым [Новиков, 2003], нами было получено и проанализировано в целом 3 694 реакции реципиентов научно-популярного текста. В ходе эксперимента мы предполагали решить следующие задачи: 1) выявить различия, если таковые имеются, в индивидуальных реакциях наших реципиентов научно-популярного текста в сравнении с реакциями, полученными в аналогичном эксперименте А.И. Новиковым с использованием художественного и научного текстов; 2) найти материальное подтверждение предположению о том, что сама природа текста любого типа обеспечивает возможность разных интерпретаций его смысла; 3) показать, что степень вариативности понимания научно-популярного текста зависит от разнородных факторов, текстовых и внетекстовых.

Следует отметить, что использование качественного анализа реакций в ряде случаев позволило нам обратить внимание не только на способы решения задачи определения смысла текста, но и на характер протекания мыслительной деятельности реципиентов, направленной на определение смысла прочитанного.

Анализируя вербализованные наборы индивидуальных реакций наших испытуемых, мы получаем возможность: с одной стороны, проследить «ход мысли» реципиентов в процессе восприятия текста, выявляя различия в наиболее используемых ими наборах индивидуальных стратегий, а с другой – увидеть «материализованные смыслы», извлекаемые из содержания текста и приписываемые ему [Пешкова, 2004], другими словами – получить материальное подтверждение многозначной природы речевого сообщения.

Задание, предлагавшееся испытуемым в нашем эксперименте и аналогичном

исследовании А.И. Новикова, было сформулировано следующим образом:

«Читая текст, составьте свой «контртекст». Контртекст – это все то, что возникает в вашем сознании как результат понимания очередного предложения. Он включает в себя не только то, что прямо сказано, а и то, что подразумевается, дано в неявной форме, опосредованно, в том числе различного рода ассоциации» [Новиков, 2003: 65].

Сравнение наших данных с результатами, полученными А.И. Новиковым, позволило определить наборы стратегий, часто используемых реципиентами, вошедшими в группы испытуемых.

Подобного рода методика близка по своей сути к психологическому методу, построенному по тому же принципу: стимул → реакция. В нашем случае «смысловой аспект» предложения или предложение в целом являются стимулами для возбуждения у читателей ментальных процессов, которые играют важную роль в механизмах смыслообразования. В ходе анализа было установлено, что реципиенты, как правило, реагируют не на все предложение целиком, а выделяют в нем некую смысловую доминанту. Следовательно, вербализация мысли, а в нашем случае, запись реакций на прочитанное, дает нам возможность извлечь глубинные ментальные структуры, представленные в поверхностной или языковой форме. Кроме того, устанавливается способ связи текстовой ситуации (т.е. того, что описывается) с прогнозируемой реципиентом ситуацией также с учетом ряда факторов, влияющих на понимание.

По словам автора методики «встречного текста», «совокупность реакций на один исходный текст одного испытуемого и составляет контртекст данного испытуемого» [Новиков, 2003: 66]. В результате анализа полученных нами данных выявлено 16 типов реакций, совпадающих качественно, но различающихся количественно, т.е. в процентном отношении, с тем, что было получено в исследованиях А.И. Новикова.

Кроме того, придерживаясь предложенных самим автором методики определений реакций, мы выделили новый тип, а именно – компликативную реакцию, весьма важную, с нашей точки зрения, для понимания данного типа текста.

Обратимся к анализу основных типов выявленных нами реакций испытуемых, отметив, что в своем исследовании мы опираемся на те определения понятий, которые дал А.И. Новиков в своей оригинальной методике [Новиков, 2003]. Начнем наш обзор с наиболее частотных типов, каковым является реакция ассоциации (18,7 %). Приведем некоторые из них на предложение о контакте с внесемными цивилизациями: *НЛО. Дешевые фильмы про зеленых человечков. – Фантастика, сказки, Стивен Кинг. – Инопланетяне – зеленые существа, с огромными глазами.*

Если акцентировать внимание на конструктивной деятельности реципиента как многоуровневом мыслительном процессе по выявлению смысла прочитанного, то следует особо остановиться на реакции вывода (4,9%), которая считается неотъемлемой частью интерпретации текста. Нами также выявлены реакции, представленные в виде умозаключения (3,7%), вытекающего из содержания конкретного слова или определенного выражения.

Несмотря на то, что количество реакций прогнозирования (1,9 %) и предположения (2,1%), не столь высоко как, к примеру, ассоциативных реакций или реакций «мнение» (15%), нам представляется важным для осмысления отношение читателя к тому, что могло иметь место в прошлом и высказывание им суждений о будущем. Например: «Кип Торн, физик-теоретик из Калифорнийского института, предложил более практичный способ использования черных дыр в качестве машин времени» – *Надеюсь, доживем до ее создания. – Если подумать, может, и как-то можно сделать.*

В зависимости от способности решать такого рода мыслительные задачи одни реципиенты выдвигают элементарные

предположения и прогнозы, а другие способны прогнозировать события или будущее развитие текстовой ситуации, высказывая при этом большую или меньшую степень уверенности, а иногда и аргументируя свой ответ. Например: «Она раскроет проход в тоннеле шире и удержит, чтоб сквозь него мог проскользнуть некий космический корабль» – *Наверное, это невозможно, т.к. оказавшись в черной дыре человек, по-моему, не оказывается в другом времени, а перемещается в другую галактику (предположение + аргументация).*

Если сравнивать виды реакций при восприятии научно-популярного, художественного и научного текстов, то мы определили качественно одинаковый состав реакций. Что касается реакции «визуализации», по данным А.И. Новикова такой тип реакций для научно-популярного текста отсутствует. Мы же получили 1,2% реакций данного типа. Приведем примеры:

"О том, что гравитация теоретически возможна, сам Эйнштейн писал еще в 1915 году". Несколько ии. при восприятии данного предложения в качестве реакций представили, как написано в их отчетах, портрет Эйнштейна. Но были и другие реакции, например: – Представляю большую светлую лабораторию. – Представляю большие выразительные глаза инопланетян. – Представляю взлетающий самолет с людьми.

При анализе реакций «мнение» и «оценка» мы старались разграничить эти реакции, но в ряде случаев мнение как личное отношение к тому, что сказано в предложении содержало одновременно и оценку того, что сказано. Как, например: «За эту работу Торн взялся, можно сказать, случайно» – *Никогда не поверю, что он взялся за это случайно! – По-моему, это бесполезно. – Так это просто фантастика! А мне казалось, что речь пойдет о науке. – Кип Торн безумец, который пытается открыть мечту, которую не могли открыть веками. Думаю, рано думать о черных дырах. Читал, у людей работает только 5% мозга.*

Данные эксперимента также показали, что личностный аспект, а именно мотивация, общий эмоциональный настрой, субъективное отношение к самому процессу чтения непосредственно отражается на типах выдаваемых реакций, имеющих оценочный характер: «Саган попросил Торна прикинуть, при каких обстоятельствах возможно такое перемещение». *Здорово! – Очень даже будет хорошо, если сделать. – Наверное, это (чтение) займет много времени.*

По своей сути реакция перефразирования представляет собой пересказанное словами самого испытуемого предложение текста. Если бы речь шла не об отдельных предложениях, то уместно было бы в данном случае говорить об интерпретации и порождении испытуемыми вторичного текста. Реципиенты не просто пересказывают предложение своими словами, а конструируют новое значение, и каждый испытуемый по-своему выделяет в нем тот или иной смысловой аспект.

Реципиенту сообщения для полного его понимания необходимо уметь ориентироваться в потоке поступающей информации, чтобы выяснить весь заложенный автором смысл, которой не всегда лежит на поверхности и требует усилий со стороны реципиента. Таким образом, вопрос, заданный реципиентом самому себе, в какой-то степени помогает прояснить смысл прочитанного, либо заставляет предпринимать другие стратегии при его определении. Такой вопрос к самому себе является реакцией «ориентировки». «Она раскроет проход в тоннеле шире и удержит, чтоб сквозь него мог проскользнуть некий космический аппарат». – *Сколько по времени она будет удерживать? – Это возможно? – Какой космический аппарат? – Сколько же энергии нужно?*

Выявленная нами компликативная реакция представляет собой развернутое высказывание, объединяющее две, три и более реакций. Это может быть реакцией полностью на одно исходное предложение, может частично относиться и к

прочитанному ранее, а в качестве прогнозирования – к изложению новой информации. Можно предположить, что входящие в ее состав другие виды реакций являются составляющими протекающего мыслительного процесса. Приведем следующий пример. "По ходу сюжета герои произведения должны были мгновенно перескочить из одного места в другое" – *Теоретически возможно, но практически вряд ли. Наверное, он подразумевает сверхкосмическую скорость при перемещении во времени. Хотя, мне кажется, это вполне допустимо при нынешнем прогрессе.* В данном отчете приводится аргументация, строится предположение о том, каким образом можно совершить перемещение, а также высказывается мнение о допустимости такого перемещения. Таким образом, мы получаем комплексный или компликативный вид реакции.

В результате проведенного нами эксперимента было установлено, что, несмотря на имеющееся различие в самих типах текстов, полученные реакции по своим видам в основном совпадают с реакциями, выявленными в эксперименте А.И. Новиковым. Наиболее частотными являются: ассоциативные реакции ассоциации – 683, затем идут реакции «мнение» – 632, «оценки» – 497, и «ориентировка» – 309.

Осуществляя качественный анализ выявленных типов реакций, мы обнаружили явное преобладание релятивных реакций по сравнению с содержательными на 26,2%. Отметим, что вслед за А.И. Новиковым мы понимаем под содержательными реакции, непосредственно соотносимые с содержанием текста [Новиков, 2003: 69]. Релятивные реакции есть отношение реципиента к воспринимаемой информации

Разделяя точку зрения А.А. Леонтьева, А.И. Новикова, Н.П. Пешковой о различии речемыслительных механизмов формирования смысла и содержания текста, мы смогли выявить, что для 30% реципиентов смысл текста совпал с его основным содержанием. Н.П. Пешкова связывает эту

проблему с наличием у реципиентов предварительных знаний по теме текста. В ее исследовании зависимости действия механизмов смыслообразования от типа текста установлено: тенденция к полному отождествлению смысла сообщения с его содержанием тем выше, чем меньше у реципиента знаний, как энциклопедических, так и специальных [Пешкова, 2004].

Результатом нашего анализа стало определение набора реакций, часто используемых разными реципиентами и рассматриваемых нами как стратегии понимания. К ним относятся: ассоциация, оценка, мнение, ориентировка, перефразирование. Указанные реакции мы назвали ядерными (доминантными) в уточненной нами модели понимания. Мы выявили также периферийные реакции: визуализация, прогнозирование, компликативная реакция; малоупотребляемые: инфиксация, интертекст, визуализация и свободный ответ.

При одинаковых реакциях мы получили разные их комбинации в наборе стратегий. В одних наборах доминируют содержательные реакции, в других преобладают релятивные, в третьих наблюдается примерно равное количество реакций обоих типов. Таким образом, нами определена общая схема распределения реакций, составляющих стратегию восприятия, которая включает в себя ядерные, периферийные и малоупотребляемые типы реакций.

Выявленный повторяющийся набор реакций мы рассматриваем как индивидуальную стратегию понимания текста конкретным индивидуумом. Как показали экспериментальные данные, действие в процессе понимания текста таких устойчивых наборов реакций, присущих реципиентам, лежит в основе потенциальной возможности проявления многозначности и «многозначности» любого типа текста.

Литература:

1. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество: Исследования по семантике, психолингвистике, поэтике. – М.: «Лабиринт», 1998. – 364 с.
2. Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. – М.: Институт языкознания, 2003. – № 1. – С. 64-76.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: «Наука», 1982. – 273 с.
4. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Под ред. Т.В. Ахутиной. – М.: «Наука», 1985. – С. 33-46.
5. Пешкова Н.П. Исследование влияния текста на механизмы смыслообразования // Проблемы прикладной лингвистики. Выпуск 2. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Васильева. – М.: «Азбуковник», 2004. – С. 266-277.

УДК 81'23

Н.В. Матвеева

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И СМЫСЛА ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПОНИМАНИЯ

Смыслообразование, процессы понимания текста, вторичный текст, пассивное и активное порождение, стратегия «извлечения», стратегия «приписывания», иерархия структуры содержания, тема, подтема, субподтема, микротема, предтекстовая presupпозиция, внутритекстовая импликация

В статье обсуждаются результаты экспериментального изучения механизмов формирования содержания и смысла текста в процессе понимания. Гипотеза

исследования, сформулированная с опорой на предшествующие работы ведущих ученых в области психолингвистики текста, заключалась в том, что в процессе понимания текста действуют два основных типа механизмов, направленных на формирования его содержания и порождение смысла. Одним из приемов, обеспечивших выявление этих механизмов, стало пассивное и активное порождение вторичных текстов реципиентами в ходе эксперимента. В качестве инструмента анализа полученных данных использовался денотатный граф А.И. Новикова, позволивший эксплицировать структуру содержания текста, а также выявить смысловые элементы, вводимые испытуемыми в структуру вторичных текстов.

Проблема понимания письменного сообщения представляет особый интерес для исследователей текста, как в теоретическом плане, так и в практическом, прикладном. С целью выявления действия механизмов понимания текста нами было проведено экспериментальное исследование. Гипотеза его заключалась в том, что в процессах понимания текста могут действовать разные механизмы, одни из которых связаны с формированием его содержания, другие – с образованием смысла. Несмотря на то, что механизмы эти сложны и не всегда могут быть однозначно разграничены, как и любые процессы психической деятельности человека, опыт предшествующих исследований давал нам основания для такого предположения. В качестве предпосылок нашей гипотезы можно назвать концепцию текста Н.И. Жинкина, теоретико-экспериментальные труды А.И. Новикова, экспериментальные исследования Н.П. Пешковой и ряд других предшествующих работ.

Опираясь на изыскания вышеназванных авторов, мы предположили, что:

механизмы формирования содержания реализуются в таких стратегиях, как (1) стратегия «извлечения», или использования во вторичных текстах «эндо-лексики» (по терминологии А.И. Новикова), т.е. слов, содержащихся в исходном тексте; (2) в сохранении в структуре содержания вторичного текста, выступающего в качестве результата понимания, той же самой иерархии ее компонентов, которую можно было наблюдать в содержании первичного текста;

механизмы смыслообразования, в свою очередь, реализуются: (1) в стратегии «приписывания», или использовании «экзо-лексики» (по терминологии А.И. Новикова), т.е. слов обобщенных по отношению к лексике текста первичного; (2) в изменении иерархии структуры содержания вторичного текста, порожденного реципиентом (в перестройке на уровне подтем, субподтем, микротем текста); (3) в экспликации адресатом неявно выраженных автором текста отношений

Как известно, под механизмом в широком смысле слова понимают «связь и взаимодействие элементов в ходе какого-либо процесса» [Жинкин, 1958: 36]. В действительности невозможно искусственно разделить механизмы, работающие одновременно при понимании текста. Тем не менее, мы попытались найти приём, который помог бы нам эксплицировать их действие.

Таким приемом могло стать использование пассивного и активного порождения вторичного текста участниками нашего эксперимента. По терминологии Ю.Н. Караулова, мы можем говорить об «активном» и «пассивном» порождении вторичного текста [Караулов, 1987: 79]. Активным порождением вторичного текста можно считать любое свободное порождение, основанное на содержании первичного текста, с привлечением полученной новой информации. Пассивным – будем считать порождение по заранее заданной модели (т.е. по плану, схеме, алгоритму воспроизведения и т.д.).

В эксперименте, в ходе которого испытуемым был предъявлен для прочтения текст научно-популярного

характера, приняло участие 100 человек – учащихся 7-х классов гимназии в возрасте 12-13 лет.

Экспериментальное исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе 50 испытуемым было предложено после прочтения воспроизвести содержание текста-оригинала. Целью данного этапа стало, как мы уже отмечали, свободное, «активное» порождение вторичного текста (без опоры на какую-либо модель). На втором этапе другой группе из 50 испытуемых было предложено воспроизвести содержание текста-оригинала, следуя заданному плану. Иными словами, придерживаясь используемой нами терминологии, целью данного этапа стало «пассивное» порождение исходного текста. Обеим группам был предложен один и тот же исходный текст как для активного, так и пассивного порождения, с целью более объективной оценки результатов.

Задачей следующего этапа стал анализ вторичных текстов с целью подтверждения или опровержения гипотезы о существовании различных механизмов формирования смысла и содержания сообщения. После того, как были получены

результаты «активного» и «пассивного» порождения текста-оригинала, нами было проведено сравнительно-сопоставительное исследование вторичных текстов. Предварительно нами был выделен эталонный набор ключевых слов текста-оригинала (КС) как носителей содержания текста. Мы следуем определению ключевых слов, данному А.И. Новиковым, в соответствии с которым это – «...слова естественного языка, встречающиеся в текстах некоторой предметно – тематической области и являющиеся наиболее существенными для выражения содержания этих текстов. Они и называются ключевыми словами» [Новиков, 1983: 176]. После окончания исследования было подсчитано в процентном отношении, сколько ключевых слов из исходного текста были использовано во вторичных текстах испытуемых. Данные об использовании ключевых слов в процентном отношении, при активном и пассивном порождении текста испытуемыми представлены в таблице. Анализируя данные, представленные в таблице 1, можно сделать следующие выводы.

Таблица 1

Использование ии. КС во вторичных текстах активного и пассивного порождения

Ключевые слова	Активное порождение	Пассивное порождение
Изумление	30%	82%
Книга	90%	91%
Окно	30%	85%
Мир	63%	91%
Люди	52%	78%
Мысли	30%	71%
Стремление	10%	75%
Страдание	22%	72%
Внимание	12%	68%
Уважение	47%	80%
Любовь	33%	74%
Смысл	9%	72%
Жизнь	40%	75%
Вера	5%	62%
Путаница	8%	72%
Источник знания	61%	83%

Данные по пассивному порождению вторичного текста показывают большой процент использования испытуемыми

ключевых слов, передающих содержание первичного текста – от 62% до 91%. Испытуемые активно использовали

стратегию «извлечения» именно при пассивном порождении вторичного текста

Активное порождение вторичного текста предлагает иную картину: если одни ключевые слова встречаются в 90% вторичных текстов (напр. «книга»), то другие только в 5%, 8% и 9% созданных текстов («вера», «путаница» и «смысл» соответственно).

Следующей нашей задачей стал анализ слов, заменивших исходные ключевые

слова первичного текста. Как мы предположили в сформированной выше гипотезе, одной из стратегий вербализации смысла является «приписывание» – использование общих по отношению к лексике первичного текста слов и слов синонимов. Проанализировав тексты активного порождения, мы выявили следующие обобщённые понятия и соответствующую им замещённую лексику (см. таблицу 2).

Таблица 2

«Экзо-лексика» вторичных текстов

Обобщённое понятие	Замещённая лексика
Знание	Учит жизни, отвечает на вопросы, учит думать, мыслить
Чувства	Эмоции, переживания, страдания, изумление
Граница	Пределы мира
Внутренний мир	Дух, душевное состояние
Сокровище	Спасительное знание, может сделать духовно сильным

Использование испытуемыми «экзо-лексики» в результате применения стратегии «приписывания» мы можем отнести к проявлению механизмов смыслообразования, т.к. эта лексика демонстрирует индивидуальные особенности восприятия и понимания первичного текста нашими испытуемыми.

В качестве ещё одного механизма смыслообразования мы предположили наличие изменения в иерархии тем, подтем, субподтем в денотатном графе, отображающем внутреннюю структуру вторичного текста, по сравнению с первичным. «Совокупность подтем, включающих свои субподтемы и микротемы и раскрывающих различные аспекты основного предмета описания, заданного замыслом, составляет текст [Новиков, 1983: 109]. Для анализа механизма перестройки иерархии структуры содержания была проведена работа по сравнению построенных нами графов, соответствующих содержанию вторичных текстов (Т2), с контрольным графом первичного текста. Графы строились нами с использованием методики денотативного анализа текста,

разработанной А.И. Новиковым [Новиков, 1983].

Проанализировав графы вторичных текстов пассивного порождения, мы получили следующие данные. Основная тема, прозвучавшая в первичном тексте, не была изменена ни в одном вторичном тексте. Можем сделать вывод, что при пассивном порождении текста тема была понята 100% испытуемых. Однако на уровне подтем, субподтем и далее уже можно было наблюдать некоторые изменения. Изменения связаны, в первую очередь, с полнотой раскрытия темы (не все субподтемы и микротемы получили раскрытие). Изменения в структуре содержания нельзя охарактеризовать как значительные. Искажения содержания также не наблюдаются.

Анализируя построенные графы вторичных текстов активного порождения, мы сразу же можем отметить действие иного механизма, его мы относим к смыслообразованию. По всей выборке прослеживаются изменения в иерархии внутренней структуры содержания. Многие субподтемы перестроились в подтемы, ряд подтем опустился на уровень субподтем, а микротемы раскрыты в

единичных вторичных текстах. Видимо, это объясняется тем, что, воспринимая исходный текст в целом, школьники старались «ухватить» самую суть, основные моменты, опуская детали. Мы часто видим «расширение» на уровне подтем, но почти не находим «углубления» на уровне субподтем и микротем. При этом вводятся и новые вершины, также «сигнализирующие» элементы смысла.

Как мы и предполагали в нашей рабочей гипотезе, изменения в иерархии внутренней структуры является одним из механизмов смыслообразования. Сравнивая количественные показатели наличия вершин, указанных в контрольном графе, и вершин в графах вторичных текстов, мы получили следующую картину. При пассивном порождении вторичного текста уровень подтем представлен достаточно полно – от 67% до 100%. При активном порождении наблюдается более широкий разброс на уровне подтем – от 23% до 78%. Мы наблюдаем перестройку иерархии структуры содержания, эксплицирующую образование нового смысла (смыслов), вкладываемого испытуемыми во вторичный текст.

Уровень субподтем также представлен не полностью по сравнению с контрольным графом. При пассивном порождении этот уровень содержит от 18% до 81% вершин, зафиксированных в контрольном графе. Активное порождение вторичного текста предложило от 10% до 54% вершин.

Уровень микротем не сильно отличается при сравнении графов активного и пассивного порождения вторичного текста. Так, углубление на уровне микротем при пассивном порождении представлено от 0% до 80% (в 33% графов нашей выборки), от 20% до 60% (в остальных графах). Активное порождение показывает следующую картину: 0% в 50% графах вторичных текстов и от 20% до 60% в остальных 50%.

Главный вывод для нас заключается в том, что при свободном порождении вторичного текста испытуемые передавали своё индивидуальное понимание,

личностное толкование содержания, т.е. вкладывали свой смысл в содержание текста-оригинала, что и отражалось в изменениях внутренней структуры, в перестройке иерархии содержания текста-оригинала. Это даёт нам основание отнести данную стратегию к механизмам образования смысла в противоположность стратегии сохранения первоначальной иерархии структуры содержания, связанной с механизмом образования содержания текста.

Результаты проведенного эксперимента позволяют сделать следующие выводы.

1. Пассивное и активное порождение вторичного текста можно рассматривать в качестве приёма, косвенно способствующего разделению механизмов формирования содержания и смысла.

2. Данные по пассивному порождению вторичного текста показывают большой процент использования испытуемыми ключевых слов, «эндо-лексики», передающих содержание первичного текста, что свидетельствует о применении стратегии «извлечения», характерной для воспроизведения оригинального содержания текста.

3. Использование испытуемыми «экзо-лексики» в результате применения стратегии «приписывания» можно отнести к проявлению механизмов смыслообразования, т.е. это представляет собой проявление индивидуальных особенностей реципиентов при восприятии и понимании текста-оригинала.

4. Методика денотативного анализа текста А.И. Новикова позволяет построить денотатные графы, отображающие структуры содержания первичного и вторичных текстов, с целью сравнения и экспликации их содержательных и смысловых особенностей.

5. Анализ графов вторичных текстов, созданных при пассивном и активном порождении, даёт возможность увидеть различия на уровне содержания текста, которые проявляются в перестройке иерархии подтем, субподтем и микротем. Изменения в иерархии структуры содержания текста-оригинала представляет

собой действие механизма смыслообразования.

6. При пассивном порождении вторичного текста, регулируемом нами при помощи плана, происходят меньшие изменения по сравнению с активным порождением. Здесь можно более отчётливо проследить действие механизмов формирования содержания. Однако нельзя однозначно утверждать, что мы не можем наблюдать и здесь действие механизмов смыслообразования.

7. Активное порождение вторичного текста показывает действие механизма смыслообразования, что удалось проследить как во внешней форме вторичных текстов (путем анализа используемой лексики), так и во внутренней структуре (при помощи денотатного графа).

Литература:

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: «Наука», 1958. – 370 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: «Наука», 1987. – 262 с.
3. Новиков А.И. Семантика текста и её формализация. – М.: «Наука», 1983. – 213 с.
4. Пешкова Н.П. Экспериментальное исследование пресуппозиции как характеристики типологической системы текста // Лингвометодические проблемы обучения иностранным языкам в вузе. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2002. – С. 89-92.
5. Пешкова Н.П., Матвеева Н.В. Исследование механизмов смыслообразования в процессах восприятия и понимания письменного учебного текста // Лингводидактические и культурологические аспекты обучения иностранным языкам в вузе. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2003. – С. 121-128.

Проблемы и дискуссии

УДК 159.9(075.8)

Е.И. Горошко

ТЕКСТ ЭПОХИ ВЕБ 2.0: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Компьютерно-опосредованная коммуникация, веб 2.0, веб 3.0, восприятие текста, методологический инструментарий.

В результате теоретического анализа психолингвистических работ по восприятию веб-текстов установлено, что русскоязычный веб-текст является малоструктурированным исследовательским объектом. Научные работы в этой области практически отсутствуют. Объектом анализа данного исследования стали тексты второго веба, а его предметом – особенности восприятия человеком таких текстов в сопоставительном ракурсе. В работе также описывается сам феномен *второго веба* и его концептуальные отличия от *первого веба*, а также изучаются те характеристики веб 2.0, которые привели к появлению текстов, отличающихся от традиционного письма. Основным результатом исследования: анализ восприятия текстов с использованием методики «разрезанных предложений» А.А. Брудного, показал, что тексты второго веба воспринимаются более адекватно, чем тексты первого веба или тексты на бумажном носителе. Знание информантами технологий не является определяющим при восприятии как электронного, так и обычного текста.

Существует множество определений Интернета, акцентирующих различные грани этого технического и социокультурного феномена. Обобщая их, скажем так: Интернет – это, прежде всего, совокупность электронных сетей, создаваемых и используемых глобальным сообществом свободных людей в целях всестороннего обмена социальной информацией. Интернет не мог бы родиться в тоталитарных режимах, в экономических системах, жестко контролируемых государством, в головах людей, боящихся быть уничтоженными или отторгнутыми обществом только за одно не то или не так произнесенное слово.

Борис Докторов

В начале было Слово. Если действительно Бог и есть тот самый Программист, то и в «начале» Интернета Библия не ошибается. Ибо в начале Интернета (более 30 лет тому назад) было слово. Даже если непосредственные исполнители планировали нечто другое.

Януш Леон Вишневский Триптих

Приведенные высказывания, принадлежащие знаменитому писателю и известному социологу, посвящены исключитель-

ной роли *слова* для феномена Интернет. И, действительно, относительно Интернета можно говорить об эволюции техноло-

гического образования, которое приобрело черты социального пространства, основанного на интеракции и коммуникации. При этом коммуникация и средства ее осуществления (технологии) приобретают в Сети ведущую роль. Формирующееся информационное общество отличаются не только и не столько расширяющиеся возможности накопления и переработки информации, сколько *новые формы коммуникации* [Смирнов, 2008; Мальковская, 2008]. Возросшая роль общения в Интернете приводит к тому, что сам человек в сети оказывается практически редуцированным до набора вербальных сообщений, и это не может не сказываться на протекании всех социальных взаимодействий в сети. Интернет образует особую коммуникативную социальную среду, особое место реализации языка, которое не имеет примеров в прошлом.

Вербальное общение, выражаемое средствами письменной речи (электронных текстов), является *системообразующим признаком Интернета* как социальной реальности [Смирнов, 2008]. При этом роль языка как одного из базовых коммуникативных «инструментов» в Интернете возрастает вдвойне, что предусматривает усиливающуюся значимость именно словесного наполнения (*вербального контента*) в социальном пространстве сети: существует однозначная связь между коммуникацией, социальным пространством сети Интернет и языком, его обслуживающим.

Причем по мере развития технологий усиливается как значимость вербального контента сети, так и усложняется его структура. И если в момент появления Интернета обращалось внимание просто на «словесное наполнение сети» и быстрой передаче этого «наполнения» сначала с помощью электронной почты, затем чата, а потом более разнообразных и отчасти более совершенных коммуникативных сервисов (форум, персональная страница, блог, мгновенный мессенджер), то постепенно это словесное наполнение сети или *текст*, а также и сам коммуникативный процесс стали изменяться. Эти изменения происходили столь быстро, что гумани-

тарная рефлексия (включая лингвистическую) здесь явно запаздывала, о чем я писала не раз в ряде своих работ [Горошко, 2008в; 2008а; 2008б]. К сожалению, эта рефлексия значительно отстает и сейчас.

Базовые изменения происходят не только со *словом* в Интернете, но также с таким ключевым исследовательским объектом лингвистики как *текст*, а также с особенностями его *восприятия*, что является собственно одним из традиционных предметов изучения также и со стороны психолингвистики. И если в начале эти изменения в восприятии были только на уровне опосредования этого текста электронным каналом, и в принципе тексты в формате «.pdf» или «.doc» по своей лингвистической структуре ничем не отличались от своих бумажных аналогов, то по мере развития Сети (примерно с середины 90-х годов прошлого века) стали говорить о появлении ещё одной формы речи (*письменно-устной*) и, следовательно, возникновения электронных текстов с несколько иными структурными характеристиками [Yates, 1996]. Стали появляться работы по изучению коммуникативных свойств электронных текстов (с учетом их восприятия с экрана монитора и всех возможностей, которые предоставляют именно интернет-технологии для создания текста в сети) [Нильсен, 1997; Саенко, 2004], исследования гипертекстовой структуры электронных документов [Потапова, 2008; Дедова, 2006; Компанцева, 2008] и многое другое [Масалова, 2003]. Однако эти работы велись интенсивнее именно со стороны изучения текста, а не со стороны пользователя Интернета, т.е. человека, который этот текст воспринимает. Здесь приходится констатировать, что больше писали по данному вопросу не лингвисты, а разработчики сайтов, веб-дизайнеры, маркетологи, рекламные агенты, разрабатывая рекомендации по эффективному восприятию веб-текста, а также активные посетители сети Интернет [Нильсен, 1997; Прайс, Прайс, 2003]. Лингвисты стали писать об этом намного позже. Поэтому научных работ по восприятию веб-текста с точки зрения его

психолингвистических особенностей было (и есть) крайне мало и, в основном, объектом анализа становился англоязычный текст [Roto, Kaikkonen, w.d.; Honeycutt, Herring, 2009]. Психолингвистические исследования же русскоязычного сегмента сети практически отсутствуют. Я пишу «практически», т.к. я не могу отследить весь объем «психолингвистического материала» по этому вопросу, но проведенный библиографический поиск в ведущих научных журналах в области психолингвистики и поиск через Интернет (включая изучение ресурсов так называемого *невидимого веба*¹) результатов никаких не принесли. Более того, анализ литературных источников показал, что объектом изучения становится чаще всего восприятие текстов *первого веба* или *веба 1.0*. Однако с развитием интернет-технологий, распространением широкополосного Интернета и появлением второго веба начинают появляться исследования, связанные с изучением лингвистических характеристик англоязычных текстов веб 2.0 [Susan, 2009]. При этом исследований аналогичных русскоязычных текстов крайне мало, и в основном они носят спорадический (не системный) и описательный характер, или выглядят скорее как рекомендации по улучшению эффективности веб-письма [Смирнов, 2008; Гаврикова, 2005]. Работы по изучению восприятия текстов второго веба мною не найдены как на уровне теории, так и эмпирики. Поэтому объектом анализа описываемого исследования стали тексты второго веба, а его предметом – особенности восприятия человеком таких текстов.

Прежде чем начать анализ непосредственно текста веб 2.0 необходимо описать

¹ Глубокая паутина (иногда упоминается как невидимая паутина и скрытая паутина) – часть веб-страниц глобальной паутины, которую не индексируют (не видят) поисковые системы (понятие происходит из соответствующего английского термина (англ.: *deep web, invisible web, hidden web*). Не следует смешивать понятие *глубокая паутина* с понятием *тёмная паутина*, под которым имеются в виду сетевые сегменты, вообще не подключённые к сети Интернет (см. об этом [Сагалаева, 2007]).

сам феномен *второго веба*, понять его отличия от *первого веба* и проанализировать те концептуальные характеристики веб 2.0, которые привели к появлению текстов, которые существенно отличаются от традиционного письма.

Сегодня много говорится о феномене веб 2.0 – Интернете, построенном на постоянном взаимодействии людей. Огромной популярностью стали пользоваться коммуникативные сервисы сети, которые предоставляют людям возможность публиковать свои тексты, фотографии, видеоролики (ролики), делиться впечатлениями, находить единомышленников, создавать «группы по интересам», организовывать свою работу и время. Как правило, эти сервисы не требуют специального программного обеспечения и работают на любой операционной системе в окне браузера. Образно говоря, «...веб 2.0 предоставил людям делать то, что никто не может делать лучше них – творить, делать выбор, проявлять свою индивидуальность. В тоже время, он создает технологическую инфраструктуру, в которой машины делают то, что они умеют лучше – анализируют потоки информации и помогают людям, предлагая их вниманию советы, основанные на их предпочтениях» [Конференция Образование 2.0, 2008].

При этом технологии второго веба стали основным катализатором изменений в *способах взаимодействия* человека с сетью. До этого Интернет, основанный на технологиях первого веба, контент которого создавался экспертным сообществом, был *Интернетом для читателей*. С приходом второго веба (2005-2006 гг.) почти у каждого пользователя сети появилась возможность создавать свой контент, неограниченному количеству пользователей иметь доступ к этому контенту и совместной с ним работы, создавать гибридный контент, сочетающий различные форматы передачи данных – текстовый формат с графическим, цветовым, визуальным или же звуковым. В 2006 году возникает понятие *пишущего-читающего веба* (англ.: *Read/Write Web*),

т.е. веба, воплощающего идею создателя Глобальной паутины Тима Бернерса – Ли «...о среде, пространстве, где можно будет общаться, читать, писать...» (цит. по: [MacManus, 2006]).

Созданием концепции «веб 2.0» мы обязаны последователю Бернерса – Ли Тиму О'Рейли, который смог объединить появление большого числа сайтов, связанных общими принципами работами, с глобальными тенденциями развития интернет-сообществ [О'Рейли, 2005]. Возникшую в результате этого объединения концептуальную модель, он и назвал *веб 2.0*, в противовес «старому» статическому *веб 1.0* с «закрытым от пользователей» контентом.

Несмотря на то, что значение термина *веб 2.0* до сих пор является предметом обсуждений и споров, исследователи, признающие его существование, определяют свойственные ему особенности через понятия: *синдикации, социализации, сотрудничества, интерактивности и открытости* [Гольдин, 2009].

При этом под *социализацией* имеется в виду использование технологий, которые позволяют формировать сообщество по интересам (англ.: *community of practice*) [Wenger et al., 2002; 2005]. Например, если сайт использовать как коммуникативный социализирующий инструмент, то в его концепцию развития в сети должна быть включена возможность индивидуальных настроек сайта и создание личной «пользовательской» зоны (текстовых файлов, фотографий, видеороликов, блогов). Сайт также должен предоставлять платформу, виртуальную площадку для обсуждения определенных проблем, которые интересуют его посетителей и прочее. При формировании сообщества из посетителей сайта (англ.: *community of practice*) большое значение имеет *соревновательный элемент, репутация* или *концепция*, которые позволяют сообществу саморегулироваться, и создает пользователям дополнительные стимулы для посещения сетевого ресурса. Технологии второго веба, образно говоря,

– это поощрение, поддержка и доверие «коллективному разуму» [Наумов, 2008].

Интерактивность. Веб 2.0 – это интернет-платформа, то есть такая технология наполнения сайта содержанием, когда он становится тем лучше, чем больше людей им пользуются – посетители активно формируют сайт, наполняя и многократно редактируя его содержание. В веб 1.0 содержание сайта (во всяком случае, значительной его части) определялось разработчиками, а не пользователями; сайт являлся в основном *носителем информации*, подобно бумажной книге. Платформы же веб 2.0 выступают, по выражению О'Рейли, лишь посредниками между пользователями в обмене их онлайн-опытом, то есть их личным живым знанием.

Синдикация (англ.: *mash-up*) – полное или частичное использование в качестве источников информации других сервисов Интернет (например, так называемых RSS-каналов), за счет чего пользователю предоставляется новая функциональная возможность работы и контроля при выборе и поиске в Сети нужной информации.

Открытость контента, т.е. при регистрации на сайте второго веба личная информация о пользователе становится открытой или для всех, или для зарегистрированных пользователей того ресурса, где размещается эта информация.

К сервисам второго веба относятся следующие коммуникативные платформы: блоги и микроблоги (*Twitter, Blog.com, ЖЖ*); социальные сети и системы социальных презентаций (*Facebook, MySpace, LinkedIn; Second Life; Odnoklassniki.ru; Profeo*; etc); вики-проекты (*Wikipedia*); социальные закладки (*Delicious; Bibsonomy, Zeto*); мультимедийные системы распространения информации (*YouTube, iTunes; Scribd; Flickr; SlideShare*); системы совместных редакторских офисов (*Google.docs and Spreadsheets; Gliffy* (diagrams)), а также технологии синдикации и нотификации информации (*RSS – Really Simple Syndication*); подкастинг (звуковые файлы)

(*Podcast people, PodOmatic, PodBean*); системы *maushana* и *бриколажа* (англ.: *mashups & bricolage*), позволяющие форматировать и смешивать разные форматы представления данных и обрабатывать веб-страницы без знания языка HTML (*Del.icio.us; SkypeMe; PingMe services; Yahoo Pipes*).

Таким образом, веб 2.0 создал такие возможности для коммуникации и работы в Интернете, которые затем привели к появлению и особого текста, учитывающего такие особенности второго веба, как коллективное соавторство и соредактура текста, высокий уровень гибридизации (сочетание вербальных и невербальных элементов), легкость обновления содержания, возрастающая роль цветовой и графической информации при его восприятии, а, следовательно, понимании и т.п.

Анализируя наиболее успешные проекты второго веба, можно выделить основной принцип его функционирования: это использование веба как платформы, т.е. громадной редакторской доски, где каждый интернет-пользователь может быть услышан. Так, почти всегда проекты (сайты) второго веба содержат техническую возможность оставить на них свой комментарий и оценить данный ресурс. Посетители сайта могут также проголосовать за понравившийся ему продукт или сервис, а также оставить комментарий на странице, посвященной тому или иному веб 2.0 сайту. Таким образом, в самой концептуальной модели веб 2.0 заложена идея рефлексии и самооценки, отсюда постоянно происходящие усовершенствования того или иного сетевого ресурса. Веб 2.0 всё время пытается как бы преодолеть статичность и замкнутость на себя ресурсов, свойственных первому вебу.

В концепции веб 2.0 отсутствуют четкие критерии классификации или правила функционирования. Это, скорее, центр притяжения. Вы можете представить его себе как множество правил и практических решений. Они объединены в некое подобие солнечной системы, состоящей из узлов,

каждый из которых построен с учетом некоторых или всех описанных правил и находящихся на определенной дистанции от центра [О'Рейли, 2005]. Однако при всех положительных моментах второго веба, ряд аналитиков Интернета указывает и на его многочисленные недостатки [Бирзул, 2007; Веб 2.0, 2009]. Фактически сайт эпохи веб 2.0, который, на первый взгляд, столь интерактивен и дружелюбен, позволяет себя легко настраивать, обеспечивая легкость в работе с контентом и обратную связь с пользовательской аудиторией, одновременно позволяет быстро собрать приватную информацию об этой аудитории. Вся эта информация может помочь владельцу сайта не только осуществлять направленное управление впечатлением на свою аудиторию, но и легко манипулировать общественным мнением, социальным окружением или виртуальным сообществом. По самым пессимистичным прогнозам, многочисленные сайты веб 2.0 вкуче с другими современными технологиями дают прообраз тоталитарной системы «Большого брата» [Бирзул, 2007].

Усиливают эти тенденции и собственно тексты веб 2.0, многие из которых составляются исходя из специально разрабатываемых рекомендаций по усилению эффективного воздействия вербальной информации на человека [Смирнов, 2008]. Эти рекомендации в основном составляются не лингвистами, а маркетологами, веб-дизайнерами, людьми, занятыми рекламным продвижением сайтов. Профессиональное лингвистическое знание (не на уровне лингвистического описания этих текстов, а создания практических разработок с последующей их апробацией), говоря метафорически, *здесь и не ночевало*.

Данное исследование я решила начать с изучения мотивационных практик людей, для которых создается веб-текст, рефлексии по поводу их коммуникаций в сети второго веба, а после, основываясь на этих данных, провести собственный психолингвистический эксперимент по изучению восприятия этого типа текстов.

Якоб Нильсен, один из популярных авторов в области создания контента сайтов, считает, что «...посетители приходят на сайт за контентом, все остальное – только фон. Дизайн существует только для того, чтобы обеспечить доступ к контенту», тем самым подчеркивая актуальность текстовой информации для интернет-аудитории. По его же мнению, чтобы создать эффективный сайт, следует исходить из ряда допущений [Нильсен, 1997]. Следует понимать, что посетители в первую очередь просматривают текст сайта, а уж потом останавливаются на чтении (и то беглом) необходимой информации. Текстовая информация привлекает внимания больше, чем графическая (по данным Нильсена, при просмотре веб-страниц только 22% пользователей в первую очередь обращают внимание на графику, и 78% – на текст). Веб-редакторы и составители веб-текстов настоятельно советуют писать в Интернете по принципу *сделайте больше с минимальным набором визуальных элементов* [Копирайтинг → Как писать тексты для интернет б.д.]. При этом графическая информация должна дополнять, а не закрывать текстовую как в визуальном плане, так и в смысловом [Там же].

Было установлено, что при чтении веб-текста особое внимание привлекают заголовки, подзаголовки и аннотация (резюме). Именно эти текстовые элементы несут основную смысловую нагрузку, и от них зависит, продолжит ли посетитель знакомство с текстом дальше, или «уйдет» с сайта. Следовательно, текст заголовков должен быть прост и семантически емок.

Посетители сайта при ознакомлении с информацией, размещенной на нём, вначале её просматривают, сканируют, а потом избирательно читают необходимый материал (даже читая «полный» вариант статьи, по данным Якоба Нильсена, пользователи обращают внимание только на 75% текста) [Нильсен, 1997]. Эта особенность чтения веб-текстов осуществляется с помощью техники *скрининга*, а затем *сканирования*. Лишние детали часто

при таком процессе чтения просто опускаются или игнорируются.

Длина текста также существенно влияет на его восприятие. Веб-текст должен быть краток. Предложение в веб-тексте не должно содержать ненужных слов. Рекомендуются не больше 15 слов в предложении и 5 строчек на абзац. Максимальная длина веб-страницы должна составлять не больше 3 экранов и содержать около 500 лингвистических единиц.

В Интернете также отдается предпочтение текстам, написанным просто и неформально. Было установлено, что сталкиваясь с текстом, адаптированным для зрительного сканирования, пользователи выполняют задачи значительно быстрее, делают меньше ошибок и лучше запоминают содержание, а также демонстрируют высокий уровень удовлетворения от прочтения [Смирнов, 2008].

Обращаясь к чтению интернет-материалов, посетитель сети часто использует стратегию поочередного просматривания или чтения веб-текстов, открывая для каждого нового веб-текста необходимые окна в настройки браузера [Нильсен, 1997]. По мнению Нильсена, одна из самых распространенных читательских стратегий в Интернете – «вместо въедливого изучения отдельных страниц – *снятие сливок* со многих» [Там же].

В отношении стиля написания текста для веба можно сказать, что Нильсен и Моркес изучая эту проблему, выделили четыре стиля: *сжатый, фактологический, рекламный и комбинированный*. На выборке из 50 пользователей Интернета было проведено следующее исследование: предлагались веб-тексты, составленные в этих четырех стилях; после их изучения пользователем, ставились конкретные вопросы к содержательной стороне текста. Результат получился следующий: лучше всего воспринимались тексты, составленные в комбинированном стиле, затем краткие тексты, потом веб-тексты, содержащие фактические данные. Хуже

всего воспринимались веб-тексты, составленные в рекламном «промоутер-ском» стиле, в котором злоупотребляли использованием преувеличений, субъективных оценок с элементами «откровенного бахвальства» вместо изложения реальных фактов [Morke, 1997]. Нильсен и Моркес сделали также выводы, что посетители сети Интернет отдают предпочтение текстам, написанным просто и неформально [Там же]. Также некоторые веб-райтеры советуют, что лучше избежать инструктажа или прямых директив.

Текст должен вызывать доверие у читателей. Одна из самых острых проблем Интернета – эта проблема потери доверия к размещаемой в глобальной паутине информации. Исследователи советуют, всегда, когда это необходимо указывать в веб-текстах источники информации.

При этом лучше воспринимаются тексты, составленные в форме *перевернутой пирамиды*. Перевернутая пирамида – это такой стиль написания веб-текста, при котором основная мысль подается в начале текста, т.е. статья начинается с вывода, за которым следуют ключевые моменты, а завершается наименее важной информацией.

Многое в восприятии текста зависит также от количества гиперссылок, их размещения и лингвистического оформления. Идеальная длина текстовой гиперссылки не должна быть больше 3 слов, при этом рекомендуется помещать гиперссылку в наиболее значимую часть фразы. Не стоит использовать повторы в качестве гиперссылки. При этом в веб-тексте много внимания уделяется лингвистическому оформлению гипер-ссылок, которые не должны быть слишком длинными или разноплановыми, а также целостности лингвистической, информационной и графической составляющей сайта.

Что касается организации лексического оформления веб-текста, то здесь приветствуется терминологическое единообразие по принципу «одно понятие – один термин». Опытные веб-редакторы рекомендуют избегать использования в веб-тексте жаргонной и просторечной лексики.

Многие сайты и веб-приложения «грешат» отсутствием общей стилистики относительно инструкций, ссылок, описаний продуктов, надписей на кнопках и т.п. В лингвистическом оформлении сайта рекомендуется избегать использования для названий кнопок/линков в одних случаях глаголов (например, «Показать все»), в других – существительных («Подробности»), а также использование для описания различных регистров и залогов, например: «Нажми здесь» и «Пожалуйста, введите свое имя» [Там же].

Не приветствуется на протяжении всего веб-текста различное использование заглавных и прописных букв. При этом считается, что усилению коммуникативных свойств текста способствует пропорциональное сочетание четырех базовых принципов коммуникации. Она должна быть простой, ясной, выразительной и максимально уникальной. Так, *простота* подразумевает, что для передачи используются только коммуникативно важные элементы. *Ясность*: каждый элемент сайта должен быть понятен и не вызывать вопросов. *Уникальность*: все основные элементы и их свойства должны быть уникальными. *Выразительность*: все самые важные элементы должны быть легко воспринимаемы и отличаться от окружающего фона и других элементов сайта.

Анализ рекомендаций по составлению веб-текстов и их восприятию интернет-аудиторией также показал, что одной из самых больших ошибок при составлении веб-текста является его избыточная длина. Было подсчитано, что чтение текста с экрана занимает на 25% больше времени, чем с бумаги [Нильсен, 1997]. При составлении веб-текстов рекомендуется избегать частого использования тяжелых синтаксических конструкций, пассивного залога, слов с большим количеством букв, абстрактной лексики и т.п. Не рекомендуется «без особой нужды» (и если вы только не пишете для сайта Udaff.com) использовать язык *падонок* и писать «*ниасилил* (много букафф) – слишком длинный текст, который падонок

не сможет дочитать до конца» [Сергачова, 2008].

Сказанное выше относится в основном к текстам веб 1.0, инструкций по написанию текстов 2.0 пока мною найдено не было. Однако закономерности восприятия этого типа текстов достаточно проиллюстрированы в «постах» и «комментариях» блоггеров, приведенных на блоге *Веб 2.0: Offline vis Online Общение* [http://habrahabr.ru/blogs/web_2_0/52860/], посвященном общению и письму в сети Интернет. Основной пост блога:

«В начале девяностых мы с другом разъехались по разным странам. Для поддержания дружбы и общения многие годы писали друг другу письма, на бумаге, ручкой. Большие, информативные, с лирическими отступлениями – настоящий эпистолярный жанр. А тут пришёл Интернет. А с ним электронная почта, им (мгновенные мессенджеры – прим. Е.Г.), скайп, живые журналы, социальные службы. Сначала мы радовались: появилось чувство плеча, друг оказался рядом, совсем близко, на расстоянии одной клавиши. А потом заметили, что общение хоть и стало постоянным, но стало телеграфным, таким твиттером (служба микроблогов веб 2.0 – прим. Е.Г.): ощущение доступности разрушило глубину и содержательность. Мы перестали генерировать длинные и связные тексты, излагать мысль подробно и литературно, а ограничиваемся частыми и менее содержательными воплями. У вас не так? А как у вас?», а далее следуют комментарии посетителей ресурса (в формулировке реалий веб 2.0 френд-блоггеров) к данному тексту (посту).

UPD: *«Пока что сформулированы след. причины перехода от развёрнутого повествования к кратким тирадам: многозадачность человека за компьютером, и, как следствие, неполная сосредоточенность на отдельной задаче, экономия времени, отсутствие взаимного желания повествовать, чрезмерная доступность/частота общения».*

Zoberg: *«Я предполагаю, что это всё из-за того, что при он-лайн общении мы,*

кроме разговора с одним конкретным собеседником, делаем ещё кучу разных дел (серфим инет (навигация по сайтам сети с целью скриннинга – прим. Е.Г.), общаемся ещё с кем-нибудь), поэтому и получается, что меньше внимания уделяется на литературность текста. Стоит только посвятить всё свое внимание одному собеседнику, как речь сразу выправится, появится способность связно и интересно излагать длинные мысли. Было бы только желание:) А его-то как раз, чаще всего, и не бывает».

Dimm: *«Если подумать глубже, то каждый шаг в технологиях потихоньку убивал бумажные письма: шариковые ручки уничтожили красивый почерк, спеллчекеры – грамотность и т.п. Вот и получается, что написать письмо вручную не только дольше, чем набрать его на компьютере, но еще и сложнее, потому что приходится прикладывать больше усилий».*

Qmax: *«Насчёт "мультизадачности" – не согласен. Вы же письма писали не от "ничего делать". Да и в сети всегда находится время на написание основательных постов или статей на хабр. Тут скорее уже упомянутое – краткость уменьшает важность пространных сообщений. А ещё, как мне кажется: **доступность – обесценивает** не общение, а сам канал общения, аська (служба мгновенного мессенджера – прим. Е.Г.), становится "неподходящей" для того, что можно было бы обсудить просидев всю ночь на кухне. Уверен на 100% – когда вы встретитесь с другом лично, ваше общение не ограничится "привет, как дела" и ещё один момент: **важно не само общение, а его возможность.** Эксперимент – попробовать провести месяц без аськи (служба мгновенного мессенджера – прим. Е.Г.), вообще исчезнуть с этого канала. Почти уверен – многие беспокоятся и станут искать другие каналы связи. Хотя бы чтобы просто сказать "привет", а вот в соцсетях такого не получится, потому что кажется, что все ваши друзья – "вот они"».*

Alaunqurie: *«Надо не сами письма, слова и механизмы их передачи воспринимать. А*

человека от которого идет информация. Думаю, сообщения и письма становятся краткими и малосодержательными не от того что нечего сказать, а от того что сказано многое за пределами кибер – пространства. Как-то после часовой переписки вконтакте (популярная социальная сеть в Рунете – прим. Е.Г.), мой собеседник предложил мне спустит-ься на два этажа ниже и нормально поболтать. Вот вам и веб2.0. На мой взгляд, общение по сети (IM, e-mail, sms) отличается от бумажных писем также, как обычное общение лицом к лицу отличается от разговора по телефону. Это просто разные способы общения, которые используются тогда, когда традиционные способы не доступны. Сам стараюсь общаться с друзьями лично, при встрече. Посредством же IM/e-mail общаемся, когда нужно быстро спросить что-то по работе/обменяться ссылками».

S-slobodsky: «Жаль, обычных писем давно никому не писал. Некому и не о чем. Да, я тоже заметил. Обрывистость текстов, обрывистость мышления – это вообще видимо примета времени, и связана она конечно с изменением структуры потребления информации. В своём блоге много букв писал по этому поводу. Люди перестали писать длинные и связные тексты независимо от ИТ-революции. В такого рода текстах отпала необходимость, как только появился телефон. Все просто. В ближайшие 3-5 лет для людей, использующих Internet как средство решения задач для off-line жизни, особенно возрастёт ценность ресурсов создающих хорошо структурированный контент, или очень сильно упрощающих доступ к такому контенту».

Steinebel: «Не знаю, мне наличие электронной почты никак не мешает порою

сесть и накатать девушке большое письмо, вложив в него и свое настроение, и свои мысли, и время... знаю, что такое очень приятно читать... и это подогревает к написанию). Хотя радости от простого бумажного письма гораздо больше). Попробуйте, начните. И, когда вам придет ответ – поймете)».

Expert: «Администрация одноклассников (популярная социальная сеть Рунета – прим. Е.Г.), уже давно поняла, что людям просто не о чем говорить... поэтому они сейчас расширяют свой сервис... чтобы хоть как то сохранить посещаемость, удержать пользователя на сайте... из 70 контактов у меня в одноклассниках... я общаюсь примерно с... мда... ну вообще где то 3-5 человек... остальным просто нечего писать)))». Скайп тоже со временем кажется что это просто телефон... и беседы с другом который на другом конце света... становятся все короче и короче..».

S-shablovsky: «Простые люди устают от разнообразных социальных построений в сети и в этом смысле кризис также подталкивает к живому общению и creative communication: создание новых предприятий, заводов, компаний, клубов, для РЕАЛЬНОГО НЕ-КОМПЬЮТЕРНОГО ОБЩЕНИЯ И все сервисы в сети, которые будут двигаться в этом "живом создающем направлении" – будут успешными не 3 года, а 10 и более. В каком-то смысле мы возвращаемся витком к тому "старому доброму" интернету, объединявшему людей плотнее в жизни, а не рассаживавшему по домам у мерцающих экранов».

Лента данного блога заканчивается также достаточно красноречивым рисунком, который может стать отчасти своеобразным итогом к приведенному фрагменту дискуссии:

Живое общение судья
Лень !!! =>

Рис. 1. Окончание ленты блога Веб 2.0: Offline vis Online Общение 2009.

Таблица 1

Описание исследуемых текстов

№	Название текста и автор	Название сетевого ресурса, где расположен текст	Местонахождение в сети	Длина текста в предложениях
Текст 1 веб 2.0	Международный женский день. Материал из Википедии – свободной энциклопедии	Википедия - свободная энциклопедия	http://ru.wikipedia.org/wiki_Международный_женский_день.	19
Текст 2 веб 2.0	Боловсяк Н. Снова про “Одноклассников”. Лучше поисковика не бывает. Дата создания 10.11.2008	Стартовая страницы блога «Internetessa» Тэги Веб 2.0, Интернет, Сервисы	http://internetessa.com/category/veb-20/)	30
Текст 3 веб 1.0	Борисов М. Рекордный динозавр-малютка	Он-лайн портал Грани.Ру	http://www.grani.ru/Society/Science/m.148710.html	18
Текст 4 на бумажно м носителе	Е. Люльчак Погружение во мрак. Земле угрожает глобальное потемнение	Журнала «Вокруг света» за 2008 год, №5.		29

Таблица 2

Средние значения отклонений в зависимости от группы и типа текста

Позиция предложения в тексте	Текст Г1.1 веб 2.0 (М)	Текст Г1.22 веб 2.0 (Б)	Текст Г1.33 веб 1.0	Текст Г1.4 прос той	Текст Г2.1 веб 2.0 (М)	Текст Г2.2 веб 2.0 (Б)	Текст Г2.3 веб 1.0	Текст Г2.4 прос той
Позиция 1 (место 1 предложения) и так по каждой позиции в зависимости от количества предложений	2.3.	3.2	5.1	4.5	2.8	2.8	1.3	4.3
Общее среднее значение	3.6	4.3	5.6	7.2	3.5	4.3	5.2	6.7

По приведенным цитатам из ленты блога становится понятно, что не существует единого мнения у блоггеров по восприятию текстов и общения в сети Интернет. Анализ реплик показывает, что тема восприятия текста с экрана и коммуникация в сети являются неоднозначными и предстают как явно эмоционально окрашенные явления для блоггеров (причем, как положительно, так и отрицательно). Однако практически все участники дискуссии в блоге озабочены тем, что происходит с интернет-общением и усиленно обсуждают причины контраста между электрон-

ной и обычной коммуникацией. При этом мнение блоггеров о том, что человеческий фактор доминирует в общении и его влияние является определяющим, отразилось в ключевой фразе блога: «Живые письма стубила лень» [Там же]. Анализируемый блог «хостится» в Рунете на Хабрахабре [<http://habrahabr.ru/info/about/>]; это многофункциональный сайт – платформа веб 2.0, представляющая собой смешение социальной сети и коллективного блога, созданный для публикации новостей, аналитических статей, мыслей, связанных с высокими технологиями и Интернетом и объеди-

нивших ИТ-профессионалов, или «...прогрессивно мыслящих людей, интересующихся будущим ИТ-рынка в целом и интернет-экономики в частности. В Хабрахабре заложена модель совместного творчества [О сайте Хабрахабр, 2009]. Одной из задач Хабрахабр-сообщества совместно с редакцией Хабрахабра «является наполнение сайта жизнью и смыслом. Аудитория сайта ведет коллективные и персональные блоги, публикует персональные аудио- и видео-передачи, читает блоги компаний, ищет новую работу и, конечно же, общается с другими людьми, объединёнными общими идеями и целями.

Сайт соответствует концепции разработчика веб 2.0 Тима О'Рейли, который считал, что Интернет прежде всего нужен как коммуникативный, социализирующий и консолидирующий инструмент приходящего информационно-коммуникативного общества [О'Рейли, 2005]. Итак, учитывая все высказанное выше, было решено организовать следующий психолингвистический эксперимент, связанный с восприятием текстов второго веба.

В этих целях в качестве «раздаточного материала» нами было отобрано четыре типа текстов (см. таблицу 1). В качестве экспериментального инструментария была выбрана *методика разрезанных предложений* А.А. Брудного [Брудный, 1974|1991; 2006], которая достаточно успешно была апробирована автором этой статьи при изучении гендерных особенностей в восприятии текстов различных жанров [Горошко, 1996].

Критерии для отбора информантов были следующие:

20. знание Интернета и стаж работы в сети в течение нескольких лет;

21. знание русского языка (у всех информантов оно должно было быть на уровне родного).

Таким образом, было сформировано две группы из студентов, которые имеют опыт работы с ИКТ свыше 3-4 лет, и новичков без какого-либо опыта работы в сети Интернет, приехавших учиться в Украину из Туркменистана. Предварительный

опрос, проведенный автором статьи, показал, что данный контингент «...только слышал, что есть такое явление» (цит. из опросного бланка). Численность студентов в каждой группе была 20 человек. В первую группу вошло 6 девушек и 14 юношей (эта группа условно была обозначена как Г-1) и в неё попали информанты со знанием ИКТ и стажем работы в Интернете. Вторая группа (Г-2) состояла из 11 студентов и 9 студенток первого курса, практически никогда не пользовавшихся Интернетом на своей родине. В результате обработки полученных данных была составлена суммирующая таблица 2. Как видно по приведенным данным, самая точная сборка у текстов второго веба из Википедии, а с наибольшими отклонениями собран обычный текст (по всей видимости, сказывается тот факт, что для веба составляется, упрощенный текст). Среди трех электронных текстов хуже всего собран текст веб 1.0, что может быть объяснено влиянием (или его отсутствием) принципа социализации, который положен в основу функционирования концепции второго веба, и одним из проявления которого является *принцип соавторства и совместной корректуры*.

Также видно, что длина текста существенно не влияет на точность его восстановления. Так, самыми длинными текстами был текст из Википедии и обычный текст, однако один был собран максимально точно, а другой наоборот.

Обращает на себя внимание и тот факт, что практически не наблюдается различий между данными по первой и второй группе испытуемых и особенностями восстановления текстов разных типов как электронных, так и бумажного. По всей видимости, знание технологий не является определяющим при восприятии как электронного, так и обычного текста.

Однако необходимо оговорить особо, что к полученным предварительным результатам лучше относиться как к гипотезам, т.к. описываемый эксперимент носил пилотажный характер. В дальнейшем планируется значительно

расширить качественные и количественные показатели экспериментальной выборки, которые позволили бы провести статистический анализ полученных данных. Планируется также разработать классификационные критерии выделения тех характеристик текста, которые влияют на его восприятие, а также уточнить критерии отбора информантов и понять, как характеристики самих информантов (человеческого фактора) будут влиять на процесс восприятия. Очевидно, в экспериментах, связанных с восприятием текста, необходимо одновременно идти с двух сторон: со стороны объекта восприятия (текста и его характеристик), и со стороны субъекта восприятия (реципиента).

Отдельное место занимает методология и психолингвистический инструментарий исследований восприятия текста, который является малоразработанным, а его ассортимент невелик.

В задачу моего эксперимента входило лишь обозначить и описать определенные тенденции в особенностях восприятия текстов и выявить факторы, которые могут влиять на это восприятие (например, фактор знания интернет-технологий или фактор родного языка).

Коллеги, спешите! Ведь уже говорят о третьем вебе – вебе семантических смыслов, в концептуальной модели которого заложены совсем иные принципы работы, отличающиеся в корне от веб 2.0. Прогнозируется, что этот веб станет самой персонализированной виртуальной средой. Так, в отличие от концепции *веб 2.0*, которая была построена на идеи *социализации пользователей в Интернете*, *веб 3.0* или *семантический веб* [Berners-Lee, 1998; Fensel, Wahlster, Lieberman, Hendler, 2003], подразумевает всеобщую *персонализацию сети*. В сети третьего веба чем больше информации пользователь сообщит о себе, тем более точное решение получит от интернет-сервисов, причем данные собираются «... не за счет "набивания" контента (читай *веб-текста* – прим. Е.Г.) пользователем, а в силу того, что система отслеживает выбор и действия пользователей» [Артищев, 2009].

Любопытно, а как будет выглядеть текст эпохи веб 3.0 и какими психолингвистическими методами можно будет исследовать этот объект? И здесь я оставляю место только для дискуссий и предположений о судьбе психолингвистики и её перспективах в эпоху третьего веба.

Литература:

7. Артищев А. Сеть меняет концепцию // RSS NetUa. (2009). Интернет-публикация. Режим доступа: <http://rss.net.ua/2101>. Проверено 17.03.2009.

8. Бирзул Я. Обзор Веб 2.0 // Design For Masters (9 апреля 2007). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://designformasters.info/posts/web-20-overview/>. Проверено 18.03.2009.

9. Брудный А.А. Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования. – М.: «Смысл», 2006. – 199 с.

10. Брудный А.А. К анализу процесса понимания текстов // Знак и общение / Отв. ред. Брудный А.А. Фрунзе: «Илим», 1974. – С. 3-6.

11. *Веб 2.0* (2009) // Обзор Веб 2.0. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.webostudio.com/ru/stats/web2>. Проверено 18.03.2009.

12. *Веб 2.0: Offline vis Online Общение* (2009). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://habrahabr.ru/blogs/web_2_0/52860/. Проверено 18.03.2009.

13. Гаврикова Е. Как писать хорошие тексты для веб-страниц // Рекомендации учащимся (2005). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.studygs.net/russian/writingcontent.htm>. Проверено 18.03.2009.

14. Гольдин А.М. Образование 2.0: взгляд педагога // «Компьютерра». – 2009. – №44. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.computerra.ru/readitorial/393364/>. Проверено 15.03.2009.

15. Горошко Е.И. Особенности мужского и женского вербального поведения: Психолингвистический анализ. – Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – М., 1996. – 179 с.

16. Горошко Е.И. Интернет-коммуникация: настоящее и будущее // О некоторых чертах цивилизации будущего. Научное издание по материалам Международного Форума к 90-летию со дня рождения академика РАН Н.Н. Моисеева. Под редакцией А.Т. Никитина и С.А. Степанова. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2008а. – 502 с.
17. Горошко Е.И. Изменяющаяся языковая реальность и попытки её осмысления с позиций современной психолингвистики // Изменяющаяся языковая реальность и попытки её осмысления с позиций современной психолингвистики // Язык – сознание – культура – коммуникация. Сб. Докл. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2008б. – С. 160-167.
18. Горошко Е.И. Психолингвистика интернет-коммуникаций // Вопросы психолингвистики. – М.: ИЯ РАН, 2008в. – Вып.7. – С. 9-11.
19. Дедова О.В. Лингвосомиотический анализ электронного гипертекста: на материале русскоязычного Интернета. – Дисс. ... докт. филол. наук: 10.02.01, 10.02.19. – М.: МГУ, 2006. – 253 с.
20. Евдокимова Е. Технология интернет писательства (2007) // IT-портал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.iteam.ru/publications/marketing/section_25/article_3442/. Проверено 18.03.2009.
21. Как читают web-пользователи? (б.д.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.webmascon.com/topics/text/17a.asp>. Проверено 18.03.2009.
22. Компанцева Л.Ф. Интернет-лингвистика. Когнитивно-прагматический и лингвокультурологический подходы. – Луганск: «Альма-матер», 2008. – 528 с.
23. Конференция Образование 2.0. // Образование будущего (2008). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.iteach.ru/about/180/>. Проверено 18.03.2009.
24. Копирайтинг → Как писать тексты для интернет (б.д.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://support.ozegov.kiev.ua/archives/category/copywriting>. Проверено 18.03.2009.
25. Мальковская И.А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 240 с.
26. Масалова М.В. Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика: Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Ульяновск, 2003. – 123 с.
27. Наумов А. Образование 2.0 стучится в дверь... откроем? // «Компьютера» – 2008. – №44. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: offline.computerra.ru/2008/760/388331. Проверено 15.03.2009.
28. Нильсен Я. (1997). Как читают web-пользователи? // WebMascon [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.webmascon.com/topics/text/17a.asp/>. Проверено 18.03.2009.
29. О'Рейли Т. Что такое Веб и Использование коллективного разума? // «Компьютера». – 2005. – №423. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.computerra.ru/think/234100/>. Проверено 15.03.2005.
30. О сайте Хабрахабр (2009) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.habrahabr.ru/info/about/>. Проверено 18.03.2009.
31. Прайс Дл., Прайс Л. Текст для Web: доступность и привлекательность. – М.: «Вильямс», 2003. – 464 с.
32. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика: уч.пос. – М.: «КомКнига», 2008. – 368 с.
33. Сагалаева А. Глубокий веб (2007). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ci-razvedka.com/Elena_Sagalaeva.html. Проверено 18.03.2009.
34. Саенко А.Н. Содержательно-стилистические особенности информационных текстов в Интернете // Научные записки Луганского национального педагогического университета. Вып. 5. Т. 1. Серия «Филологические науки». Сб. научн. трудов. – Луганск: «Альма-матер», 2004. – С. 350-360.
35. Семантическая паутина // Материал из Википедии – свободной энциклопедии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Semantic_Web. Проверено 15.03.2009.

36. Сергачова Е. Падонковская речь «шагает» в массы (2008) // YandeG.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://yandeg.ru/news/padonki_v_massy.html. Проверено 18.03.2009
37. Смирнов К. Тексты в Интернете: как писать? (2008). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.userexp.ru/pdf/Konstantin%20Smirnov.pdf>. Проверено 18.03.2009.
38. Berners-Lee T. (1998). Semantic Web Road Map. An attempt to give a high-level plan of the architecture of the Semantic WWW // 3WC Design Issues. Retrieved 15.03.2009 from <http://www.w3.org/DesignIssues/Semantic.html>. Проверено 18.03.2009.
39. Fensel D., Wahlster W, Lieberman H., Hendler J.L. Spinning the Semantic Web. Bringing the World Wide Web to Its Full Potential - Cambridge: MIT Press, 2003. – 267 p.
40. Honeycutt C., Herring, S.C. (2009). Beyond microblogging: Conversation and collaboration via Twitter. Proceedings of the Forty-Second Hawai'i International Conference on System Sciences (HICSS-42). Los Alamitos, CA: IEEE Press. [Nominated for a HICSS Best Paper prize.] Preprint: Retrieved from http://ella.slis.indiana.edu/~herring/honeycutt_herring.2009.pdf. Проверено 18.03.2009.
41. MacManus R. (2006). Berners-Lee Disses Web 2.0 // ReadWriteWeb. Retrieved from http://www.readwriteweb.com/archives/berners-lee_disses_web20.php. Проверено 18.03.2009.
42. Morkes Jr., Nilsen J. (1997). Concise, SCANNABLE, and Objective: How to Write for the Web. Retrieved from <http://www.useit.com/papers/webwriting/writing.html>. Проверено 18.03.2009.
43. Roto V., Kaikkonen A. Perception of Narrow Web Pages on a Mobile Phone (w.d.). Retrieved from http://www.hft.org/HFT03/paper03/28_Rot.pdf. Проверено 18.03.2009.
44. Susan C. Herring's Publications (by year). Retrieved from <http://www.slis.indiana.edu/faculty/herring/pubs.html>. Проверено 18.03.2009.
45. Wenger E., McDermott R., Snyder W. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. – Boston: Harvard Business School Press. – 124 p.
46. Wenger E., White N., Smith J., Spa K.R. (2005). Technology for communities. Retrieved 14.02.2009 from <http://technologyforcommunities.com/>. Проверено 18.03.2009.
47. Yates S.T. Oral and Written Linguistics Aspects of Computer Conferencing: A Corpus Based Study // Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspective. – Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1996. – P. 97-134.

Рецензии и обзоры

Н.В. Уфимцева

А.И. Новиков. ТЕКСТ И ЕГО СМЫСЛОВЫЕ ДОМИНАНТЫ.

М.: Институт языкознания РАН, 2007. – 224 с.

Рецензируемая монография, как известно, вышла не в авторской редакции. Она осталась недописанной, когда ушел из жизни ее автор. Поэтому можно предположить, что в своем законченном варианте она была бы значительно полнее, многие моменты (в частности, теория смысла, которая в данной книге представлена только в виде тезисов) были бы продуманы и прописаны с той глубиной и основательностью, которая всегда отличала публикации А.И. Новикова.

Все, кто работал с автором монографии, знали, что он пишет книгу про текст и смысл. Эта книга стала главным делом последних лет его жизни, но, к большому сожалению, так и осталась незаконченной. Но нужно отдать должное его ученикам и коллегам (Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой и Н.П. Пешковой), которые подготовили рукопись к печати, благодаря чему она и вышла в свет в 2007 году. И нельзя не согласиться с ними в том, что публикация последнего труда А.И. Новикова была необходима, поскольку оригинальность и перспективность его идей для дальнейших исследований семантики текста и механизмов его понимания совершенно очевидна: эту книгу можно рассматривать как «научное завещание» ученого, которое требует серьезного прочтения и освоения. Главное в этом «завещании» – основы теории смысла, которые, как уже отмечалось, представлены в книге в виде тезисов и являются главным итогом всей работы ученого. «Поиски смысла» были начаты А.И. Новиковым почти тридцать лет назад. В своей первой монографии «Семантика текста и ее формализация» (1983 г.) он в основном пишет о содержании текста, о его структуре, почти не касаясь феномена смысла,

хотя уже тогда он подчеркивал главное онтологическое свойство смысла – его принадлежность сфере мышления, а не текста. В рецензируемой же монографии мы находим достаточно развернутую концепцию смысла, построенную как раз на противопоставлении двух семантических составляющих текста – содержания и смысла. Ученый неоднократно подчеркивает, что содержание и смысл – это различные ментальные образования, отличающиеся по способу своего проецирования на сферу сознания: содержание – это проекция текста на сознание, а смысл – это проекция сознания на текст. Отсюда ученый делает принципиально важный с точки зрения механизмов понимания текста вывод о том, что текст сам по себе не имеет смысловой структуры, смысл является принадлежностью не текста, а смысловой сферы личности, воспринимающей и осмысливающей текст. К такому заключению ученый приходит после проведения большой серии экспериментальных исследований, подробно описанных в четвертой главе монографии.

Теперь поподробнее о монографии в целом и ее структуре. Судя по структуре текста, редакторы очень бережно подошли к рукописи, не случайно в книге появился такой раздел, как «Заметки на полях», который содержит своего рода «черновые» фрагменты рукописи, но в них можно вычитать много интересных авторских ремарок, которые должны были быть превращены в развернутый текст. В редакторском предисловии четко указывается, что «нового» было привнесено в авторский текст и объясняется, почему это было сделано.

Итак, в том виде, в котором монография вышла, она содержит четыре главы.

Открывает книгу глава «От лингвистики текста к "психолингвистике текста"». Такое название главы было дано редакторской группой, и представляется, что оно очень точно отражает ее содержание, поскольку в ней представлены история и анализ исследований текста начиная с 70-х годов прошлого столетия, когда и родилась так называемая «лингвистика текста», и кончая рубежом веков, когда особенно активными стали исследования, названные А.И. Новиковым «психолингвистикой текста». В этом разделе перед нами и экскурс в лингвистику текста, и современное осмысление тех проблем, которые, как считает автор, должны быть в центре внимания исследователей, интересующихся феноменом текста и его пониманием. Отмечая многогранность текста как объекта исследования, А.И. Новиков говорит о необходимости интегративного подхода к его изучению и сам предлагает основы такой интегративной теории. В этой же главе содержится анализ основных онтологических характеристик текста – связности, целостности, информативности, компрессионности, а также выделяются психолингвистические признаки текста, главными из которых являются внутренняя целостность и компрессионность. Говоря о процессе понимания текста, автор подчеркивает, что механизм данного процесса заключается в переходе от языковых структур к когнитивным. Поэтому, считает ученый, текст относится к речемыслительным феноменам и должен изучаться не только в своем статическом состоянии (это прерогатива лингвистики текста), но и в динамическом, т.е. к тексту нужно подходить как к процессу, как к речемыслительной деятельности. Такие исследования, считает А.И. Новиков, было бы правильным назвать «**психолингвистикой текста**» (стр. 17).

Вторая глава «Смысл и проблемы его определения» содержит обзор философских, психологических, «кибернетических» и других подходов к определению смысла. Этот обзор представляет большую ценность, поскольку дает панораму представлений о феномене смысла, бытующих в

разных областях знания. Особенно подробно рассматривается понятие смысла в языкознании, выявляется противоречивость взглядов лингвистов на природу смысла, что и позволило ученому сформулировать теперь уже достаточно хорошо известные «дихотомические признаки» смысла.

Третью главу «Смысл и его носители», по-видимому, можно считать наиболее принципиальной для самого исследователя с точки зрения той теории смысла, которую он разрабатывал. Редакторы отмечают, что название этой главы принадлежит автору. Именно в данном разделе представлен первый эксперимент, проведенный с целью выяснения природы смысла. Особо хочется подчеркнуть своего рода научную преемственность исследований А.И. Новикова, их связь с отечественной наукой (психологией и физиологией). Во-первых, ученый в изучении понимания опирается на эксперимент, проведенный (и, к сожалению, незаслуженно забытый) А. Н. Соколовым еще в 1956 г. Во-вторых, и это, пожалуй, главное в научной преемственности исследования А.И. Новикова, он обращается к теории доминантности А. А. Ухтомского, сформулированной в начале прошлого века. А.И. Новиков считает, что интегративная теория смысла может быть сформирована именно на базе учения физиолога. В этой же главе в соответствии с ее названием речь идет также и о «носителях смысла». Ими, по мнению автора, в тексте являются ключевые слова. Сами эти слова не являются смыслом, но они «отсылают к нему, эксплицируют его» (стр. 64). К такому выводу ученый приходит в результате проведенного экспериментального исследования. Несомненно, большой интерес представляют рассуждения А.И. Новикова о принципиальном различии ключевых слов и смысловых вех, выделяемых в процессе восприятия текста.

Последняя глава «Речемыслительные механизмы образования смысла и содержания текста в процессе его понимания» базируется, как отмечают редакторы, на статье «Доминантность и транспозиция в

процессе осмысления текста», опубликованной в сборнике «Scripta Linguisticae Applicatae. Проблемы прикладной лингвистики» в 2002 г. Данная глава – самая объемная в монографии, поскольку в ней описана целая серия экспериментов, проводимых автором в течение ряда лет. Читая этот раздел, понимаешь, что А.И. Новиков как ученый совмещал в себя очень тонкого теоретика и блестящего экспериментатора. Выполненные им эксперименты являют собой настоящие образцы лингвистического и психолингвистического экспериментирования как с точки зрения постановки задачи и формулирования гипотезы, так и с точки зрения анализа полученных результатов, их обработки и интерпретации. Проведенные эксперименты позволили ученому предложить метод изучения соотношения смысла и содержания текста на базе эндо- и экзолексик, которые, как показали полученные данные, являются, соответственно, отображениями содержания и смысла текста. Несомненно, все описанные в книге эксперименты и методика их проведения представляют большой интерес для дальнейшего изучения природы текста и его понимания, и, насколько нам известно, они легли в основу уже нескольких диссертационных исследований, выполненных его учениками и учениками учеников.

Как уже говорилось, монография не была завершена автором, в частности, в рукописи отсутствовал такой важный раздел, как Заключение, поэтому редакторы сочли возможным использовать вместо него те тезисы, которые сам автор обозначил как «Теория смысла». Такая «смелость» редакторской группы представляется весьма логичной и оправданной, поскольку, благодаря ей, незавершенная (незаконченная) монография получила законченный вид. Для тех, кто не знаком еще с этой книгой, хочется сказать, что помимо текста самой рукописи в книге опубликованы также и все последние статьи А.И. Новикова, посвященные тексту и его смыслу. Это дает возможность увидеть и проанализировать, как шел процесс формирования концепции смысла в сознании ученого. И в заключение нужно сказать, что выход книги «Текст и его смысловые доминанты» – это, бесспорно, событие в отечественной психолингвистике текста. Являясь исследованием очень высокого уровня, работа представляет собой ценный материал для широкого круга как начинающих, так и «опытных» лингвистов, психологов, психолингвистов, когнитологов, педагогов и тех специалистов, которые занимаются проблемами формализации процесса восприятия и понимания текста.

Н.М. Нестерова, Н.П. Пешкова

«НОВИКОВСКАЯ» ШКОЛА: ПЕРМЬ –УФА

Впервые словосочетание «новиковская школа» появилось в 2004 году в предисловии к второму выпуску сборника «Проблемы прикладной лингвистики», изданного Отделом прикладного языкознания Института языкознания РАН и посвященного памяти Анатолия Ивановича Новикова. Автор этого предисловия – Наталия Владимировна Васильева, ведущий научный сотрудник отдела.

Известно, что понятие «школа» предполагает наличие Учителя и учеников. Так

сложилось (судьба распорядилась?), что учениками А.И. Новикова стали не москвичи, а аспиранты, приехавшие в Институт языкознания из Перми и Уфы. Может быть, это и не совсем случайность, ведь Анатолий Иванович родился на Пермской земле.

Первая встреча А.И. Новикова с пермяками произошла в 1981 году, когда у него появилась первая пермская (и вообще первая) аспирантка (Н.М. Нестерова). Дорога была проложена, и в последующие

годы к нему в аспирантуру поступили Т.В. Вшивкова и Т.В. Старцева (также из Пермского технического университета). Параллельно с пермской аспирантской группой начинает формироваться и уфимская, первой из уфимцев становится Н.П. Пешкова. Так в стенах Института языкознания складывается «школа» Новикова. Известно, что научная школа – это не только ученики, это и парадигма исследования, господствующая в данной школе. У новиковской школы было и собственное направление (исследование текста и его понимания), и собственная парадигма, собственная методика исследования. Текст изучался с точки зрения его внутренней формы, в качестве способа представления которой использовался денотатный граф. Вышедшая в 1983 году книга А.И. Новикова «Семантика текста и ее формализация», снискавшая сразу же славу научного бестселлера, содержала в себе множество глубоких идей, которые и легли в основу (казалось бы, различных по своему предмету) аспирантских исследований. В частности, в 1980-е годы в ИЯ под руководством Новикова выполняются исследования смыслового свертывания в процессе реферативного перевода (Н.М. Нестерова), роли антиципации в процессе восприятия и понимания текста (Т.В. Вшивкова), когнитивных аспектов текста (Т.В. Старцева). Тематика данных исследований, предложенная А.И. Новиковым, говорит о том, насколько перспективным оказалось то направление изучения феномена текста, обозначенное в докторской диссертации ученого и его названной выше монографии. И это были перечислены исследования только пермской группы, об уфимских будет сказано ниже.

Формирование школы продолжается и после защит аспирантских диссертаций. Анатолий Иванович часто приезжает как в Пермь, так и в Уфу, проводит семинары, выступает на конференциях. Его хорошо знает и ценит лингвистическое сообщество этих городов. Его концепция текста и смысла используется не только в работах его бывших аспирантов, на нее опираются и другие пермские исследователи:

Т.С. Серова и ее ученики, И.Г. Овчинникова, И.А. Барина. О последних нужно сказать особо. Обе они (как и еще несколько человек в Перми) – ученицы другого прекрасного ученого, непосредственно связанного с Пермью, Л.В. Сахарного. И в данном случае можно говорить уже об объединении двух научных школ и об их общей пермской ветви, в которой отразилась связь «Москва (Институт языкознания) – Петербург (университет) – Пермь (технический и классический университеты)».

В конце 1990-х – начале 2000-х годов в пермской школе начинает появляться и плеяда научных «внуков» А.И. Новикова – аспирантов Н.М. Нестеровой (на сегодняшний день это шесть кандидатов наук), на защите у первой из которых (Е.В. Бабуринной) он выступает в качестве официального оппонента, на диссертацию второй (Е.В. Поздеевой) пишет рецензию от имени ведущей организации. Самой «новиковской» работой из работ «внуков» становится диссертация А.М. Маркаряна, которого Анатолий Иванович хотел взять к себе в аспирантуру, поскольку склад мышления этого аспиранта (химика по своему базовому образованию) как нельзя более соответствовал типу мышления самого ученого, сочетавшего колоссальную лингвистическую интуицию и математическую строгость аргументации. К сожалению, этого не случилось, но диссертация «Особенности идентификации лексических единиц в процессе восприятия научного текста: пресуппозиционная составляющая» все-таки состоялась. И пожалуй, она стала доказательством существования именно школы, так как в ней переплелись концепция самого А.И. Новикова и концепция его уфимской ученицы, Н.П. Пешковой. Это свидетельство того, что великолепный ученый и прекрасный человек – А.И. Новиков – сумел сделать главное: объединить своих учеников, что и позволяет сегодня говорить о пермско-уфимской «новиковской» школе, т.е. о единой школе и двух ее «ветвях».

Возникновение уфимской «ветви» школы А.И. Новикова относится к 80-м годам теперь уже прошлого столетия. К тому благословенному для исследований Текста времени, когда «бум», возникший вокруг лингвистики текста за рубежом, распространился по всей России и дошел до Предуралья.

Первую «уфимскую диссертацию» в русле «новиковской школы» – «Лингвистические характеристики текстов как основания для их классификации» – защитила Н.П. Пешкова в Институте языкознания СССР в 1987 г. В диссертации использовалась методика денотативного анализа А.И. Новикова и денотатный граф как инструмент экспликации внутренних психолингвистических свойств текста.

Следующим уфимским вкладом в концепцию текста А.И. Новикова стала кандидатская диссертация Н.Л. Сунцовой «Лингвистическая модель порождения вторичного текста», выполненная также под руководством А.И. Новикова в 1995 г. Инструментом исследования процесса порождения вторичного текста с целью построения модели его порождения был денотативный метод, не утративший эффективности и актуальности более чем за десятилетие, со времени своего появления в начале 80-х.

В 2001 г. в Институте языкознания РАН защищает кандидатскую диссертацию по проблеме понимания – «Научно-популярный текст: сложность понимания» – И.В. Богословская, еще один представитель уфимской «ветви» уже сложившейся к тому времени «школы А.И. Новикова».

Конец 90-х и начало 2000-х – тот период, когда сам Анатолий Иванович с увлечением занимался «поисками смысла» речевого произведения и обсуждал эти проблемы со своими учениками, с присущей ему щедростью и бескорыстием делаясь новыми идеями. К сожалению, многим из них не суждено было осуществиться, как это было задумано. К счастью, часть этих идей подхватили его ученики, передав «научное наследство» профессора поколению «внуков».

В 2002 г. в Уфе в Башкирском государственном университете Н.П. Пешкова защищает докторскую диссертацию «Психолингвистические аспекты типологии научного текста». Произошло это по научному благословению А.И. Новикова, ставшего научным консультантом бывшей аспирантки, первой в «уфимской ветви». Это создало почву для новых ростков – поколения научных «внуков».

Первые из них появляются уже в 2004 г., когда в Башкирском государственном университете под руководством Н.П. Пешковой защищаются две кандидатские диссертации. Работа Г.Х. Даутовой «Когнитивная модель типологического анализа текста делового письма (на материале русского и английского языков)» реализовала принципы текстотипологической модели Н.П. Пешковой, опиравшейся, в свою очередь, на теорию текста А.И. Новикова и формирующуюся в то время его «концепцию смысла». Последняя, как известно, нашла свое завершение в посмертной монографии ученого «Текст и его смысловые доминанты», опубликованной в 2007 г. под редакцией Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой и Н.П. Пешковой.

Непосредственным продолжением и развитием идей А.И. Новикова о содержании и смысле текста как принципиально различных явлениях, имеющих в своей основе механизмы разной природы, стала диссертационная работа Н.В. Матвеевой «Механизмы формирования смысла и содержания текста в процессе его понимания (на материале анализа вторичных письменных текстов школьников 12-16 лет)».

В 2007 г. в Башкирском государственном университете защищаются еще две кандидатские диссертации в русле школы А.И. Новикова, подготовленные под руководством проф. Н.П. Пешковой. Диссертационное исследование Г.В. Вахитовой «Способы передачи внутренней экспрессивности текста (на материале юридической литературы на русском и английском языках)» успешно воплощает идеи А.И. Новикова о денотативной

структуре содержания текста и смысле как «обширной, недифференцированной области сферы мышления».

Диссертация И.В. Кирсановой «Многозначность семантики текста как реализация индивидуальных стратегий понимания» использует методику вербализации «встречного текста», разработанную А.И. Новиковым в одной из последних работ, для исследования общих механизмов и индивидуальных стратегий понимания научно-популярного текста.

2008 г. связан с еще одной, и отнюдь не последней в уфимском пространстве исследований «Новиковской школы», защитой диссертации А.А. Авакян «Механизмы и стратегии понимания и перевода иноязычного текста (на

материале анализа вариантов перевода научно-популярного текста на английском языке)», выполненной под руководством Н.П. Пешковой. Здесь концепция А.И. Новикова продуктивно «работает» при исследовании особенностей понимания иноязычного текста.

Мы все (и пермяки, и уфимцы) знаем, что не смогли сделать все так, как это сделал бы сам Анатолий Иванович. Но мы старались и стараемся сохранять его научные принципы, развивать его исследовательские методы и идеи, укреплять то, что называется научной школой А.И. Новикова. И мы очень благодарны ему за то, что он нас объединил, за то, что сегодня мы можем называть себя его Школой.

Т.И. Доценко, Е.В. Ерофеева

ПЕРМСКАЯ ШКОЛА СОЦИОПСИХОЛИНГВИСТИКИ

Для современной лингвистики характерно развитие множества смежных направлений, ориентированных на исследование языка и речевой деятельности в различных аспектах: этнолингвистика, прагматика, коммуникативная лингвистика, когнитивная лингвистика, лингвистика текста, дискурсивная лингвистика, теория речевых жанров и мн. др. Однако среди всего множества ветвей современной науки о языке два направления, с нашей точки зрения, занимают особое место и могут считаться ключевыми – это социолингвистика и психолингвистика. Эти направления исследуют внешний (социальный) и внутренний (индивидуальный, субъективный) контексты существования и функционирования языка и устанавливают корреляцию между языком и этими контекстами. Именно поэтому эти два направления являются базовыми для всех остальных отраслей лингвистики, истоки которых лежат либо в социо-, либо в психолингвистической традиции.

Психическое и социальное в природе человека переплетены так тесно, что разграничить их можно только в целях анализа, поэтому и направления лингви-

стики, исследующие связи языка с социумом и психикой, связаны между собой неразрывно.

Надо сказать, что в русской лингвистике единство социального и психологического подхода к языковым явлениям имеет глубокие корни. Именно такой подход характерен для Петербургской лингвистической школы и обоснован еще в начале XX в. в трудах И.А. Бодуэна де Куртене, Л.П. Якубинского, Е.Д. Поливанова, В.М. Жирмунского, Л.В. Щербы, Б.А. Ларина и др. Для Петербургской школы характерно не противопоставление социального и психического (индивидуального) аспектов языка, а понимание их тесной диалектической связи.

С середины XX в. начался качественно новый этап в развитии этих двух направлений, толчком для которого послужило бурное развитие социолингвистики и психолингвистике в Западной Европе и Соединенных Штатах Америки.

В рамках Петербургской лингвистической школы традиционно разрабатывались такие лингвистические проблемы, как моделирование речевой деятельности (процессов восприятия, порождения,

осмысления речи), устройство внутреннего лексикона человека, исследование языка города и деревни, внешне- и внутриязыковой интерференции, вычленение социальных диалектов и др. (см.: [Бондарко, 1981; Вербицкая, 1976; Герд, 2001; Зиндер, 1979; Интерференция звуковых систем, 1987; Касевич, 2006; Ковтун, 1969; Колесов, 1991, 1998; Маслов, 1984; Сахарный, 1985, 1989, 1994; Уровни языка в речевой деятельности, 1986; Фонетика спонтанной речи, 1988; Штерн, 1991, 1992; Штерн и др., 1998 и др.]). Тесные связи с Петербургским университетом обусловили преемственность этих идей в работах пермских лингвистов, многие из которых были учениками петербургских ученых.

Под влиянием научных контактов с петербургскими коллегами, прежде всего Аллой Соломоновной Штерн и Леонидом Вольковичем Сахарным, в Перми сформировалось собственное социопсихолингвистическое направление. Характерной чертой Пермской социолингвистической школы является признание, вслед за Л.В. Щербой, неразрывной связи языка, речевой деятельности и речевого материала. В понимании языка Пермской социолингвистической школой существен ряд аспектов.

- С одной стороны, язык является социальной структурой, обусловленной социальным контекстом своего функционирования.

- С другой стороны, признается, что язык одновременно является и внутренней психической структурой, которая представляет собой составляющую сознания, базу речевой способности индивида.

- Социально-психологическая сущность языка предполагает, что эта структура имеет активный динамический характер: в зависимости от коммуникативной ситуации (в широком смысле слова) и знаний носителей языка система может перестраиваться и достраиваться.

- Существенной чертой языка являются вероятностные характеристики, на которые говорящий индивид опирается в своей речевой деятельности.

Основные теоретические положения Пермской социопсихолингвистической школы, а также практические исследования языковых явлений представлены в работах следующих ученых: Т.И. Ерофеевой (1979, 1991, 2004; Ерофеева Т.И. и др., 1992, 2000, 2007), И.Г. Овчинниковой (1994; Овчинникова и др., 1999, 2000; см. также: Береснева и др., 1995), Е.В. Ерофеевой (1997, 2005; Ерофеева Е.В. и др., 2002), Т.Н. Чугаевой (2007), Л.А. Грузберг (1990), Т.И. Доценко (2003, 2006, 2007; см. также: Бочкарева и др., 2005), И.А. Бариновой (2006, 2007), И.А. Углановой (2005) и др. Актуальным вопросам данного направления также посвящен мемориальный сборник статей «...Слово отзовется: памяти Аллы Соломоновны Штерн и Леонида Вольковича Сахарного» (2006).

С целью обсуждения актуальных для современной лингвистики проблем и воспитания молодого поколения лингвистов в 1998 г. по инициативе Тамары Ивановны Ерофеевой при кафедре общего и славянского языкознания Пермского государственного университета было создано межвузовское объединение – Школа социо- и психолингвистики (официальный сайт Школы: <http://psychsocling.narod.ru>). Участники Школы ежемесячно собираются для обсуждения проблем современной лингвистики. За 11 лет существования Школы на ее заседаниях было сделано более 100 докладов. В заседаниях Школы участвуют не только аспиранты и студенты, но и ученые, работающие в различных вузах Перми – Пермском государственном университете, Пермском государственном педагогическом университете, Пермском государственном техническом университете, Пермском научном центре Уральского отделения РАН, Пермской государственной медицинской академии, Пермском государственном институте культуры и др. В работе Школы принимают активное участие такие лингвисты, как Ю.А. Левицкий, Е.Н. Полякова, В.А. Мишланов, В.А. Салимовский, И.И. Русинова, И.А. Подюков,

Е.Е. Бразговская, С.С. Шляхова – и их аспиранты.

Школа поддерживает контакты с учеными из других городов России и других стран. Со своими научными докладами не раз выступали Н.В. Богданова (Санкт-Петербург), Л.В. Игнаткина (Санкт-Петербург), Е.В. Ягунова (Санкт-Петербург), Е.В. Глазанова (Санкт-Петербург), С.А. Крылов (Москва), Е.Ю. Верхолетова (Москва), М. Шонненберг (Лозанна, Швейцария), К. Сапок и М. Краузе (Бохум, Германия), Ж. Кнап (Словения), Я. Гушева (Македония).

За одиннадцать лет работы Школы выросла целая плеяда молодых ученых. Их диссертационные исследования посвящены решению следующих проблем: обусловленности языка и его функционирования широким контекстом социальных и психологических факторов (гендером, возрастом, образованием, местом рождения, социальным статусом, социальной ролью, психологической направленностью, темпераментом, акцентуализацией личности и т.п.), исследованию микро- и макросоциологических факторов, формированию социаль-

ных стереотипов, структуре внутреннего лексикона и его перестройке в зависимости от различных факторов коммуникативной ситуации, проблемам билингвизма, детской речи, восприятию речи, проблемам устной речи и медиа-дискурса. Характерной особенностью диссертационных работ учеников Школы является совмещение собственно лингвистических, социолингвистических, психолингвистических методов исследования и статистических методов обработки материалов.

Своеобразным итогом работы Школы можно считать выпуск сборника научных статей «Проблемы социо- и психолингвистики», который выходит начиная с 2002 года. В настоящее время издано уже 11 выпусков. Публикации в сборнике включают работы не только членов Школы, но и лингвистов из других городов и стран, занимающихся смежными проблемами. Особенно активное участие в публикациях принимают петербургские и московские лингвисты. Сборник дает возможность пермским лингвистам осуществлять научный диалог с коллегами из других научных центров.

Сведения об авторах

Авакян Асия Альтафовна, старший преподаватель кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета. E-mail: avakyan_07@mail.ru

Барина Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Пермского филиала Нижегородской академии МВД России. E-mail: barin@perm.ru

Вахитова Гузель Валериевна, кандидат филологических наук, ассистент кафедры делового иностранного языка Института права Башкирского государственного университета. E-mail: v.guzel.v@mail.ru.

Верхолетова Елена Юрьевна, преподаватель немецкого языка Московского государственного педагогического университета. E-mail: lverholetova@gmail.com

Гагарина Наталия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Петербург / Центр Лингвистических Исследований, Берлин, Германия; E-mail: gagarina@zas.gwz-berlin.de

Гетте Елена Юрьевна, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры социологии и теории социальной работы филиала Российского государственного социального университета. E-mail: gette2005@yandex.ru

Горошко Елена Игоревна, доктор филологических наук, профессор; зав. кафедрой межкультурной коммуникации и иностранного языка Национального технического университета «Харьковский политехнический институт». E-mail: olena_goroshko@yahoo.com

Доброва Галина Радмировна, доктор филологических наук, профессор кафедры детской речи Российского государственного педагогического университета. E-mail: galdobr@peterlink.ru

Долгих Наталия Олеговна, преподаватель иностранного языка, Пермский колледж Федеральной службы исполнения наказаний России. E-mail: oleg@ice.perm.ru

Доценко Тамара Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания Пермского государственного педагогического университета. E-mail: bisar@bk.ru

Ерофеева Елена Валентиновна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и славянского языкознания Пермского государственного университета. E-mail: erofeeva@psu.ru

Залевская Александра Александровна, доктор филологических наук, профессор Тверского государственного университета. E-mail: Alexandra.Zalevskaya@tversu.ru

Казнова Наталья Николаевна, преподаватель кафедры романской филологии Пермского государственного университета. E-mail: kazna.83@mail.ru

Курсанова Инна Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета. E-mail: rol_12@mail.ru

Круглякова Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры детской речи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: t_krugljakova@inbox.ru

Лещенко Юлия Ефимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Пермского государственного педагогического университета. E-mail: naps1976@mail.ru

Матвеева Наталья Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Бишевой. E-mail: natalyamatveev@yandex.ru

Наугольных Антон Юрьевич, кандидат педагогических наук кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского государственного технического университета. E-mail: crispian@yandex.ru

Нестерова Наталья Михайловна, доктор филологических наук, профессор Пермского государственного технического университета. E-mail: nest-nat@yandex.ru

Овчинникова Ирина Германовна, доктор филологических наук, профессор, зав.кафедрой речевой коммуникации Пермского государственного университета / Университет г. Хайфа, Израиль. E-mail: iri-ovchinniko@yandex.ru

Павлова Анна Владимировна (Pavlova Anna) (Германия, Вальдорф), кандидат филологических наук, сотрудник фирмы SAP AG. E-mail: anna.pavlova@gmx.de

Пешкова Наталья Петровна, доктор филологических наук, профессор кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета. E-mail: aldar@ufacom.ru

Полубоярин Станислав Владимирович, аспирант кафедры общего языкознания и стилистики Воронежского государственного университета. E-mail: poluboyarin-stas@yandex.ru

Пулина Евгения Андреевна, кандидат филологических наук; преподаватель кафедры иностранных языков Пермской государственной фармацевтической академии Росздрава. E-mail: pulina_jane@mail.ru

Рыбка Ирина Николаевна, кандидат филологических наук кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета. E-mail: yazkipl@mail.rb.ru

Салимовский Владимир Александрович, доктор филологических наук, профессор кафедры речевой коммуникации Пермского государственного университета. E-mail: salimovsky@rambler.ru

Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского государственного технического университета. E-mail: crispian@yandex.ru

Сизова Ольга Борисовна, кафедра ЮНЕСКО «Теория образования в поликультурном обществе» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. E-mail: osizova@yandex.ru

Стернин Иосиф Абрамович, доктор филологических наук, профессор; Воронежский государственный университет. E-mail: sternin@box.csp.ru

Уфимцева Наталия Владимировна, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник сектора психолингвистики Института Языкознания РАН

Харченко Елена Владимировна доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой культуры и профессионального общения ЮУрГУ. E-mail: ev-kharchenko@yandex.ru

Цейтлин Стела Наумовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой детской речи Российского государственного педагогического университета. E-mail: stl2006@list.ru

Шаховский Виктор Иванович, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой языкознания Волгоградского Государственного Педагогического Университета. E-mail: shakhovsky2007@yandex.ru

Abstracts of articles

A.A. Avakyan

TRANSLATION AS AN INSTRUMENT OF COMPREHENSION PROCESS STUDY

Perception, comprehension, translation, scientific texts, sense, meaning transformation, overgeneralization, correction.

The results of a psycholinguistic experiment are analyzed in this article. The experiment is aimed at the study of the perception and understanding of a foreign popular-science text. Comparing fair and rough copies helps to reveal particular qualities of content comprehension at different stages of translation as well as the influence of subjective factors.

I.A. Barinova

TO THE PROBLEM OF EXPERIMENTAL STUDY OF TEXT INTEGRITY

Text, semantic structure, coherence, cohesion, key word, theme, topic, comment.

There is a number of situations in real life when communication is performed with the help of texts without any explicit coherence means. They are called "primitive" texts which can be transformed into "normal" texts having explicit coherence means and usual volume. Integrity as a paradigmatic phenomenon defines the semantic structure of any text and it can be revealed by comparing the synonymous texts (periphrases). Integrity is the main feature of any text while coherence is the optional one.

S.N. Ceytlin

GRAMMAR ERRORS IN ACQUIRING RUSSIAN AS THE FIRST AND THE SECOND LANGUAGE

Child bilingualism, acquisition of morphology, aspect, case, grammatical innovations.

The main goal of our study was to determine what constitutes the basic difference in ways Russian morphology is mastered by native speaking children in their second-third year of life, and by the 6-9 year olds whose native, or first, language is Azerbaijani. For the purposes of this study two categories were picked, the aspect of the verb and the case of the noun. The material analyzed was the errors that children make in using verbs and nouns, connected with mastering (a) the semantic and (b) the formal elements of the two categories in question.

The results suggest that the type of errors occurring among the two groups of speakers are entirely different: in the speech of the young Azerbaijani learners the prevailing errors were the ones connected with an incorrect choice of aspect – a perfect form instead of an imperfect one or vice versa, or again, one case instead of another, i.e. those errors which we had defined as semantic in nature. It is reasonable to assume that the main difficulty for these speakers was to understand the semantic functions of aspect and case. On the other hand for the native speaking children the prevailing errors were those classified as formal: they are much more prone than foreign speakers to supply the required morphological form but to construct it incorrectly? For the verb aspect, this was most frequently manifested in the inappropriately constructed aspect pair. For the case of the noun, formal errors consisted in using one inflection instead of another (with or without a resultant change of gender), or in preserving a uniform sound content of the base, i.e., ignoring accent shifts, sound alternations, etc.

G.R. Dobrova

ON VARIETY SPEECH ONTOGENESIS: REFERENTIAL AND EXPRESSIVE
STRATEGIES OF LANGUAGE ACQUISITION

Speech ontogenesis, styles and strategies in language acquisition, variety in language acquisition, overgeneralization in morphology, reference, concept, imitation, generalization, consonant substitution, simplifications of clusters, syllable elision.

In this article the difference between the so called referential and expressive children is discussed. Based on American researches by K. Nelson, E. Bates and others, the study deals with the problem of how the children's strategies of native language acquisition differ. The data come from a longitudinal study of Russian children aged 1.8–3.5 as well as from an experimental study of 192 children of the same age. Special attention is paid to the acquisition of different levels of language such as lexical semantics, morphology, phonology, etc. The relation between the target native languages of children – English and Russian – and the particular differences in language acquisition of referential and expressive children is also studied.

T.I. Dotsenko, Yu.E. Leshchenko

FORMATION OF THE FOREIGN SUBLEXICON
OF ADULT ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

Second language acquisition, sublexicon of the second language, free associative test, mental lexicon structure.

The paper aims at modeling the structure of the foreign sublexicon of adult English language learners. A fragment of the associative-verbal net, constructed on the experimental material, is presented and the initial stage of the foreign sublexicon formation is discussed.

N.O. Dolgikh

REFLECTION OF ARTEFACTS OF ELITE CULTURE IN ADVERTISING TEXTS OF
GERMAN AND RUSSIAN PRINTED MASS MEDIA

Advertising text, language, discourse, elite culture, affectivity, perception, efficiency.

The purpose of the work is to find out, to describe and to systematize artifacts of elite culture in advertising texts of German and Russian printed mass media. The features, structural transformations of advertising texts with regard to cultural peculiarities of Germany and Russia have been investigated in this work. Identification, description and systematization of artifacts in elite culture, represented in printed advertisements, have been carried out by the author. Techniques, symbols, signs and different ways of organizing information, that can be referred to key concepts of advertisement cultural area, have been accented in the work. The result of the research describes using artifacts of elite culture in advertising texts as means of personal expression, demonstration of own style, acknowledgement of the social status.

N.V. Gagarina

RESOLUTION OF THE PERSONAL MASCULINE 3rd PERSON *HE* IN CHILD LANGUAGE: EXPERIMENTAL STUDY WITH THE PRESCHOOL CHILDREN

Speech ontogenesis, anaphora, reference, animacy, syntactical role.

This paper investigates the comprehension of intrasentential anaphoric pronominal reference in child Russian. In particular, it examines the comprehension of one anaphoric pronoun in subject position – personal 3rd singular masculine *he* – by 77 monolingual Russian-speaking children and 21 adult. The sentences with pronoun were designed to have an antecedent in the preceding sentence containing a verb and two arguments. These antecedents differ in their syntactical role and animacy. The sentence position, agentivity and topicality remained constant. The sentences with (in)animate subjects and objects constituted the following four ‘conditions’: two sentences with a subject and an object being either animate or inanimate and two sentences with a subject and an object exhibiting a diverse (in)animacy. Results show that the three-year old and five year old children apply various strategies in the anaphora resolution processes. The three-year old children use animacy of the antecedent, the four-year old show a somewhat indistinct behavior in the resolution of the pronoun *he*. The five-year old children use syntactical role of the antecedent and resolve the anaphoric pronoun to the antecedent in subject position; their patterns of resolution are the closest to those of adults.

E. Yu. Gette

ASSOCIATIVE SET “OBSHCHENIE” IN GENDER CONCEPT SPHERES

Free associative test, associative set, gender, concept, type of concept, linguistic conscience, frequency of associative reaction.

The aim of this study is the comparative analysis of an associative-verbal network of thematic field «obshchenie» in male and female language consciousness. A source for research were free associative reactions of men and women, received in reply to stimulus *contact, to speak, be silent, conversation, talk, speech*. Data about the volume of associative fields, the contents of the kernel zones, near and extreme periphery as well as zones entering semantic groups are presented. The comparative analysis of associative reactions of each semantic group of thematic field «contact» is accompanied by examples of associative reactions of men and women.

E.I. Goroshko

TEXT OF WEB 2.0 EPOCH: PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS

CMC (computer-mediated communication), web 2.0, web 3.0, text perception, methodological tools.

Theoretic analysis of web-texts perception reveals there is practically no research in this area on the base of the Russian-speaking Internet. This topic presents “no-go area” for psycholinguistic knowledge-area. Thus the web 2.0 texts are selected for research with the stress on their perception in comparative perspective. The article also specifies the peculiarities of web 2.0 conceptual phenomenon, and its principal distinction from the web 1.0 conception. The linkage between web 2.0 basic characteristics and perception of web text is delineated. The analysis based on the A.A. Brudny method of “Cut Sentences” is exploited for this study. The data obtained reveal that text 2.0 is perceived more accurately than text web 1.0 or the ordinary text written on paper. The knowledge of computers and internet technologies doesn’t impact on all the accuracy in text perception.

N.N. Kaznova

WEBLOGS AS A NEW WAY OF PERSONALITY'S REALIZATION

CMC, linguistic identity, blog, experiments with identity, nickname.

The essay examines weblogs as a new way of communication and personality's realization. The author reveals motives that encourage a person to enter into the virtual communication and create a personal blog. We analyze the most popular themes of French blogs and prove the choice of nicknames in the modern French language.

E.V. Kharchenko

CORPORATE CULTURE OF PROFESSIONALS: INITIAL OBSERVATIONS

Corporate culture, a professional, professional culture, teacher/lecturer, a driver, a doctor, an associative experiment.

In the article we consider professional culture on the example of a teacher, a driver and a doctor. The way bearers of the Russian culture understand the notion "professional" is analyzed. The article offers a new approach to structuring the obtained data about specific professional cultures on the basis of the associative experiment

I.V. Kirsanova

INDIVIDUAL TEXT COMPREHENSION STRATEGIES AS IMPLEMENTATION OF MEANING PRODUCING MECHANISMS

The article describes the problems of perception and comprehension of written texts connected with their linguistic and psycholinguistic nature. Scientific investigation of these problems was carried out and method originally suggested by prof. A.I. Novikov was used. The results obtained are represented in the form of individual recipients' reactions (16 types of reactions) that occur in the process of reading. The constant set of individual reactions is considered as particular reader's strategy of comprehension.

Recipient's reactions, meaning, sense, content, set of strategies, ambivalence, mechanisms of sense generation.

T.A. Kruglyakova

REPRODUCED POETICAL TEXT AS AN OBJECT OF PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH
(BASED ON CHILD LANGUAGE)

Text reproduction, text transformation, speech ontogenesis, error.

Mistakes and lapses that children make when reciting verses and singing songs by heart may provide valuable evidence for different stages of the reproductive process: aural perception, comprehension, memorization, remembering, and producing a literary text. In the paper we suggest different guidelines for the classification of children's modifications of verses and consider causes and types of grammatical transformations of texts.

N.V. Matveyeva

EXPERIMENTAL STUDY OF TEXT-MEANING AND TEXT-CONTENT FORMING
MECHANISMS IN THE PROCESS OF COMPREHENSION

Meaning generation, content generation, text comprehension processes active and passive generation, text content and meaning structure, topic, subtopic, microtopic, presupposition, implication.

The article discusses the results of experimental researching mechanisms of text content and meaning generation. The hypothesis of the research was the following: in the process of the text understanding there are two main types of the mechanisms forming its content and generating its meaning. One of the methods of differentiating these mechanisms was an active and passive generation of the texts. The denotation graph by A.I. Novikov was used making it possible to explicit the text content and meaning structure.

A.Yu. Naugolnykh

PARADOXES OF TRANSLATIONAL COMPREHENSION

Text perception, semantics, understanding, comprehension, translation, speech activity, information, formulation of goals, background knowledge, cognitive process.

The article raises the issue of comprehension specificity in the context of translation practice. Two major types of translators are examined – ‘philologists’ and ‘engineers’ and leading features of comprehension dynamics of both types are brought out. It is shown that the most fundamental propositions of comprehension psychology prove to be unable to explain certain peculiarities of translator’s understanding the message embedded in the source text. In order to reveal the causes underlying such paradoxes translation objectives are investigated.

N.M. Nesterova

«PSYCHOLINGUISTICS OF TEXT»: A.I. NOVIKOV'S TEXT AND SENSE THEORY

Text, psycholinguistics, meaning, sense, content, perception, comprehension, conscience, projection, dominance.

The paper is devoted to the analysis of the text theory developed by A.I. Novikov which he called «psycholinguistics of text». The special attention is given to the key concept of the theory — the concept of sense. The postmodernistic characteristics of sense are also presented in the paper as they have turned out to be similar to the concept worked out by the scientist.

I.G. Ovchinnikova

THE REFLECTION OF INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE CONCEPT
INTELLEGENT

Concept, semantics, concept structure, free association test, discourse, linguistic conscience, lexical transformation, mentality, ambivalence.

The article is devoted to the meaning of the lexeme and content of the concept «intelligent». The study is based on lexicography; we used different types of dictionaries, including terminological ones. Besides the dictionaries we take into consideration the data of Russian National Corpus and the results of free association test. We discuss the theoretical problem of the concept’s content and sense, regarding its relationship with the naive knowledge. We found out

ambiguity and duality of the concept's content and structure. The reason for ambivalence is connected with multicultural character of modern Russian society. Semantic changes that have occurred within the meaning of word over the past decade, was provoked by socio-cultural factors.

A.V. Pavlova

UNDERSTANDING THE SENTENCE IN CONNECTION WITH PLACE
OF A SENTENCE STRESS IN WRITTEN SPEECH PERCEPTION

Functional sentence perspective, topic-comment dynamic, topic-focus structure, lexical semantics, subject-predicate-structure, sentence stress and intonation, multiple focus constructions, presumption, double proposition, brain mechanisms of the perception.

This article is devoted to the functional perspective of the sentence and the intuitive interpretation of written sentences from the semantic point of view. The semantic factor is the most important criterion on the scale of the factors which should be taken into account for finding the communicative focus. The semantic factor seems to be more important than such factors as context and word order. Only semantic analyses allow explaining some special sentence stress behaviour which cannot find any explanation in the word order and context factors. Also the semantic analyses reveal the differences and common features between grammar and thema-rhema structures of the sentence. The same analyses enable to find and describe double-focussing sentences. The article also contains a couple of hypotheses about the understanding mechanism of the written sentence meaning.

N.P. Peshkova

IMPLICITNESS IN THE TEXT: OBSTACLE VS. INCENTIVE AND REQUIREMENT FOR
COMPREHENSION

Implicitly, the understanding of the text, comprehension, «counter text», meaning, presupposition, implication, mechanism, reconstruction, strategy, response.

The article presents the results of theoretical and experimental investigation of implicitness as an ontological characteristic of the text and comprehension. Psychological and philosophical roots of implicitness are studied. The problem of correlating explicit and implicit information in the text is considered according to A.I. Novikov's 'text and sense theory'. The results of experimental studying mechanisms and strategies of implicitness reconstruction and its influence on comprehension demonstrate that there is some balance between its constituents so that they can predominate depending on the communicative situation.

S.V. Poluboyarin

PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT AS A METHOD
OF ONYM CONCEPT CONTENT STUDYING
(BASED ON THE CONCEPT «DON»)

Cognitive linguistics, concept, free association test

Application of experimental techniques to toponymic concepts research is discussed. The concept Don in language consciousness of people living in the Central Russia is described.

E.A. Pulina

ON EXPERIMENTAL PERCEPTION STUDY OF JAMES JOYCE
OCCASIONAL LEXIS AND ITS TRANSLATION VARIANTS

Occasional lexis, linguistic determination, possibility of translation, perception, semantic shifts and losses.

The article deals with occasional lexis of James Joyce in *Ulysses*, the ways of its perception and translation into Russian language. The material obtained shows a wide range of perceptive descriptions of occasional words in English as well as when dealing with their Russian “equivalents” which could be hardly seen as such because of frequent semantic shifts or losses inevitably happened to them during translation process.

I.N. Rybka

EXPERIMENTAL STUDY OF SPEECH HESITATIONS
IN THE PROCESS OF MONOLOGUE ORAL SPEECH COMMUNICATION

Oral speech communication, speech hesitation, self-correction, metalinguistic structures, reflexive-axiological mechanism.

The problems of experimental study of the language intuition of a language bearer are discussed in the article. The results of the psycholinguistic experiment studying the process of speech generation during scientific dispute/discussion are analyzed. The conclusion is made that the control generating mechanisms of speech include the reflexive-axiological mechanism which serves the speaker to help follow the rules of oral speech communication and generate it according to the typological relevant speech characteristics which can be separated and studied by the linguists.

V.A. Salimovsky

ON SEMANTICS OF SPEECH ACT

Speech act, semantics, sphere of activity, socio-cultural model

The article deals with the methods of detection and description of motive and aim content of a speech act as a part of a speech activity. The content specific character is underlined in various spheres of communication. The interpretation meaning of speech act semantics is given to study communicative behavior of an individual.

T.S. Serova

UNDERSTANDING THE SOURCE TEXT AS THE BASIS FOR PRODUCING THE
TARGET TEXT IN THE TRANSLATION PROCESS

Informative reading, text, translation, understanding, key words, meaning, content, informative unit, sense.

The paper deals with the problems of the source text informative reading the translator's actions such as comprehension and fixation of the source text subject which precede producing the target text are considered.

V.I. Shakhovsky

HUMAN EMOTIONS AS AN OBJECT OF THE STUDY IN LINGUISTICS

Emotions, conscience, cognitive process, expressive, speech act, sign, homo sentiens

Protolinguistic basis of the study of human emotions are analyzed. The problems of the linguistics' new branch are formulated. The cognitive mechanisms and processes of conceptualization and verbalization of emotions are found out and discussed in the modern linguistic perspective. The linguistic theory of human emotions is described.

O.B. Sizova

THE ROLE OF SYNTAGMATIC MECHANISMS IN THE PROCESS OF CASE MARKING

Speech ontogenesis, case marking, syntagmatic mechanism.

Syntagmatic processes provide functioning of base mechanisms of case marking. Their functioning is based on interference of consistent statement elements. The grammatical mechanisms which are based on syntagmatic processes, first of all are formed in the course of speech ontogenesis, are a basis of functioning of case system at deviating speech development, and also are a functional basis of case marking in a mode of automatic speech reactions in speech of adults.

I.A. Sternin

TO THE THEORY OF SPEECH CULTURES OF NATIVE SPEAKERS

Language, speech, speech culture, language behavior, typology

The typology of speech cultures of native speakers is outlined. Special attention is given to the test technique developed to identify individual speech culture type.

G.V. Vakhitova

PERCEPTION OF JURIDICAL TEXT INNER EXPRESSIVENESS
BY DIFFERENT GROUPS OF RECIPIENTS

Psycholinguistic experiment, verbal associations, expressiveness, inner and outer expressiveness.

The article is devoted to the description of a psycholinguistic experiment carried out with the aim of studying inner and outer expressiveness in the process of perception and comprehension of juridical texts. The experiment shows some differences between the individual associations of the recipients and the ones taken from associative dictionaries. It also reveals that the juridical terminology itself often arouse expressive associations in ordinary people's mind unlike the associations of neutral character typical for the professionals in this sphere.

E.Yu. Verkholetova

SPEECH AS FORMATION

Speech, time, social orientation, interaction, development, irreversibility, feedback, dissipative structure, sotsiolekt, attracter.

The article deals with a description of spontaneous speech studying. Such properties of speech as time, social orientation, irreversibility, formation, and dissipation are considered. Possibilities of the given approach are illustrated on an example of one of sotsiolekt texts.

A.A. Zalevskaya

SPEECH ERRORS IN PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH

Error, speech error, linguistic mechanism, interlanguage.

Speech errors are treated as an instrument of psycholinguistic research aimed at revealing inner mechanisms of speech production and speech comprehension, mastering grammar and vocabulary in first and second language acquisition, interlanguage dynamics in bilingual situations etc.

ИНФОРМАЦИЯ И СООБЩЕНИЯ

И.Г. Овчинникова, И.А. Угланова. КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ. Москва: «Флинта – Наука», 2008. – 140 с.

Новое учебное пособие предназначено для студентов лингвистических специальностей. Первый вариант пособия был удостоен грамоты жюри Всероссийского конкурса на лучший учебник в номинации «Учебники по новым дисциплинам» в 2008 году. Авторы предлагают программу спецкурса и материалы для лекций и семинарских занятий. Рассматривается компьютерная поддержка изучения порождения и восприятия речи, анализируются современные модели речевой деятельности. Впервые в российских учебниках дает относительно полный обзор компьютерных программ, предназначенных для работы со звучащей речью.

Пособие можно заказать через Интернет на сайте издательства или в магазинах.